

**Anne MAYEUR**

**DONNER DU SENS AU COURS DE F.M. :  
SENS DANS LA FORMATION, SENS AUX APPRENTISSAGES**

**ESM Bourgogne-Franche-Comté  
2019**





**Anne MAYEUR**

**DONNER DU SENS AU COURS DE F.M. :  
SENS DANS LA FORMATION, SENS AUX APPRENTISSAGES**

Directeur de mémoire : M. Jean Tabouret  
**ESM Bourgogne-Franche-Comté**  
**2019**



## Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier mon directeur de mémoire, M. Jean Tabouret, pour sa disponibilité, ses conseils avisés et pour les nombreux éclaircissements apportés à ma réflexion.

Aussi, je souhaite présenter mes chaleureux remerciements à M<sup>mes</sup> B. et P., ainsi qu'à MM. Bernard Metz et Olivier Cordelle, pour le temps qu'ils m'ont consacré et pour la bienveillance et l'enthousiasme avec lesquels tous ont répondu à mes sollicitations d'entretien. Merci également à l'école de musique de Chevigny-Saint-Sauveur (21), à Mme Sylvie Clairret, sa directrice, et à mes anciens élèves ainsi qu'à leurs parents pour avoir répondu avec attention à une enquête de mon élaboration.

De façon plus générale, je voudrais exprimer ma gratitude à l'égard de tous ceux (professeurs, collègues, élèves, etc.) qui, d'une manière ou d'une autre, auront contribué à mon évolution et à mon enrichissement pédagogique. Plus particulièrement, un très grand merci à mes tuteurs (dans le cadre de ma formation à l'ESM BFC), M<sup>me</sup> Christine Graf et M. Sylvain Fargeix, pour leur confiance, leur sympathie et leurs précieux retours sur mon enseignement.

Enfin, je tiens à remercier vivement mes proches pour leur soutien sans faille dans la concrétisation de mon projet de longue date : l'enseignement de la formation musicale.

# Sommaire

<b>Introduction</b>	p. 5
<b>I. La Formation Musicale : origines, oppositions, perspectives</b>	p. 7
I. 1) La « réforme du solfège » (1977)	p. 7
I. 2) Réserves et obstacles : aspects de l'état des lieux post-réforme	p. 9
I. 3) La F.M. : foyer d'inventivité	p. 12
<b>II. Les médiums d'un renouvellement pédagogique</b>	p. 15
II. 1) L'instrument en cours de F.M. (corporel, vocal, matériel)	p. 15
II. 2) La création	p. 18
II. 3) La diversification des supports d'apprentissage : répertoire, ouvrages, technologies	p. 20
<b>III. Expérimentations</b>	p. 24
III. 1) Dictée chantée et dictée instrumentale : école de musique de Chevigny-Saint-Sauveur (21), classe de CII2	p. 24
III. 2) « Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. » (Xun Zi) : CRR de Dijon, classe d'Initiation	p. 26
<b>Conclusion</b>	p. 29
<b>Table des sigles et abréviations</b>	p. 31
<b>Bibliographie</b>	p. 32
<b>Sitographie</b>	p. 34
<b>Annexes</b>	p. 35
<b>Annexe I. Sondages</b>	p. 36
Sondages à destination de mes anciens élèves et de leurs parents	p. 36
Résultats du sondage à destination de mes anciens élèves en formation musicale	p. 40

Résultats du sondage à destination des parents de mes anciens élèves en formation musicale	p. 42
<b>Annexe II. Documents pédagogiques et partitions</b>	p. 45
Carnet de musique	p. 45
<i>Chanson populaire</i> , recueillie par A. Borodine	p. 50
<i>La petite cheminée</i>	p. 50
<i>Deux temps, Trois temps, Quatre temps</i> , Anne-Claire Rey-Bellet	p. 51
Reconnaissance auditive des rythmes « noire » et « deux croches » sur une pulsation donnée	p. 53
• <b>Annexe III. Transcriptions d'entretiens</b>	p. 54
Transcription d'un entretien avec M <sup>me</sup> P., Professeure de formation musicale dans un CRD de région parisienne	p. 54
Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle, Ancien directeur de l'école de musique et de danse Auxois-Morvan (21), actuel directeur du CRC de Carpentras (84)	p. 71
Transcription d'un entretien avec Bernard Metz, Professeur de trombone au CRR de Dijon (21), à l'ESM BFC, et membre de l'ODB	p. 85
Transcription d'un entretien téléphonique avec M <sup>me</sup> B., Professeure de formation musicale dans un CRR de région parisienne	p. 92

## Introduction

« Pourquoi le cours de Formation Musicale existe-t-il ? Quel en est l'intérêt ? ». Cette interrogation - qu'il m'a été donné d'entendre, par hasard, à l'orée de 2019 - d'un étudiant instrumentiste en 3<sup>e</sup> cycle amateur dans un Conservatoire est le reflet d'un climat global et persistant de remise en cause de la discipline. Animée d'une vive passion pour cette dernière, et convaincue de ses bienfaits, il s'est vite imposé à moi de me questionner sur l'origine des rejets dont elle est fréquemment l'objet, le seul fait de l'enseigner ne légitimant évidemment pas son existence.

Deux dimensions principales ont émergé de mes premières analyses :

\_ Tout d'abord, il m'est apparu que la F.M. est encore souvent aujourd'hui considérée comme une entité indépendante plus que comme un outil d'une formation globale du musicien. Ainsi, beaucoup d'élèves manifestent des difficultés à établir des connexions entre leurs enseignements : « Ils savent sur le papier, mais ne font pas le lien [avec l'instrument]<sup>1</sup> ». Dans l'ouvrage *Formation musicale - Formation du musicien*, exemple est donné d'une enfant aux grandes connaissances théoriques, mais incapable de jouer sans erreur la gamme de *fa* majeur<sup>2</sup>. Notons que ce profil fut le mien de nombreuses années, avant qu'une utilisation généralisée du chant en cycle spécialisé ne commence à atténuer les dissociations qui s'étaient construites. La majorité des élèves venant au Conservatoire « pour l'utilisation de l'instrument »<sup>3</sup>, il apparaît évident que d'une inattention portée au décloisonnement entre les disciplines ne peut que résulter une incompréhension du rôle du cours de F.M.. Plus encore, notons que certains élèves n'établissent pas de connexion entre la F.M. et son objet principal : la musique. Un trait d'humour de l'un de mes professeurs m'en a semblé révélateur : « Est-ce toi qui jouait du piano au 3<sup>e</sup> étage [celui des classes de F.M.] tout à l'heure ? J'étais étonné d'y entendre de la musique ! ». Une boutade, certes, mais née d'une idée bien ancrée selon laquelle notre discipline détourne les élèves du musical. « Il n'y a pas de fumée sans feu » dit l'expression populaire : je montrerai dans le corps du présent mémoire comment le solfège et sa perdurance ont pu contribuer à alimenter les oppositions envers la F.M..

\_ Dans un second temps, il m'a semblé primordial d'interroger le fait que, dans la très grande majorité des cursus proposés dans les établissements français d'enseignement spécialisé de la musique, la formation musicale est obligatoire. Une dimension obligée, « un peu comme des cours au collège »<sup>4</sup>, rimant plus souvent avec contrainte qu'avec plaisir : « Souvent, ils [les apprenants] viennent pour subir quelque chose »<sup>5</sup>. Si le professeur n'y est attentif, les élèves ne font qu'acte de présence : ils ne comprennent pas ce que la F.M. peut leur apporter, n'ont pas de but, et s'ennuient. Or, à l'ennui est souvent associée la passivité qui, à tout âge, n'est pas la plus propice à l'apprentissage. En effet, « ce qui sert le plus, c'est apprendre en faisant »<sup>6</sup>. Un parti pris pédagogique soutenu par Philippe Meirieu<sup>7</sup> (s'appuyant sur les travaux de Jean Piaget) : c'est parce qu'une notion non encore maîtrisée est manipulée physiquement ou mentalement qu'on en arrive à en comprendre le sens, à en faire émerger la signification.

Au regard des aspects que je viens de présenter - qui, soulignons-le, ne peuvent illustrer de manière exhaustive les maux dont est accusée la F.M. -, j'ai choisi de centrer mon propos sur la question générale du sens : « Une connaissance n'ayant pas de sens en elle-même, ce sont

1 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. *Annexes*, p. 57).

2 LABROUSSE Marguerite, « Solfège versus formation musicale : un bilan ? », dans BARDEZ Jean-Michel, DESPAX Jean-Paul (dir.), *Formation musicale – Formation du musicien*, Sampzon, Delatour France, 2015, p. 112.

3 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 97).

4 *Résultats du sondage à destination de mes anciens élèves en formation musicale* (cf. *Annexes*, p. 40).

5 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. *Annexes*, p. 74).

6 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 99).

7 MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987.

l'apprenant et l'enseignant qui font du sens avec ce contenu. [...] Donner du sens à une activité [ici, la F.M.], ce sera agir de telle sorte que l'apprenant soit présent et qu'il ressente l'intérêt du savoir abordé »<sup>8</sup>. Ainsi, je focaliserai mon attention d'une part sur la nécessaire redéfinition du rôle de la F.M. dans la formation du musicien, à l'heure où « certains voudraient supprimer cette matière au profit d'un cours unique dispensé par le professeur d'instrument (l'enseignement de l'instrument et de la F.M. n'étant pourtant ni identiques, ni opposés, mais complémentaires) »<sup>9</sup>. Quelles problématiques, quels enjeux, doivent être considérés afin d'éviter que la F.M. ne « reste en dehors de son temps »<sup>10</sup>? Aussi, je m'intéresserai à la question des apprentissages : plus particulièrement, ma réflexion portera davantage sur les « objets d'apprentissage »<sup>11</sup> que sur les mécanismes internes permettant « un changement de comportement d'un sujet face à une situation donnée par le fait que cette situation ait été expérimentée plusieurs fois »<sup>12</sup>. Comment permettre aux élèves d'assimiler (au sens rendre similaire à soi) les savoirs que l'enseignant souhaite transmettre ? Comment penser le cours de F.M. pour qu'il réponde à la finalité de toute situation d'enseignement : l'autonomie ?

La F.M. est « un exhausteur de goût »<sup>13</sup> : par sa pluridisciplinarité et sa dimension collective, elle bénéficie d'une richesse qu'on ne peut retrouver à l'identique dans un cours d'instrument individuel. Au même titre que « l'alphabet pour lire un livre »<sup>14</sup>, elle vise à donner à l'apprenant un bagage et des ouvertures essentielles pour toute aspiration à la pratique musicale (comme amateur ou comme professionnel). Chaque jour, des professeurs, dont je fais partie, s'engagent pour ce que ce cours soit le « lieu où les élèves ont du plaisir, où ils découvrent un répertoire ; le lieu où ils lisent, chantent, jouent, transmettent corporellement, se cultivent, se rencontrent musicalement, critiquent, tout cela en interaction au sein du groupe »<sup>15</sup>. Comment permettre à tout un chacun et, en premier lieu, aux élèves - « nous avons parfois tendance à l'oublier, mais nous travaillons d'abord pour les élèves »<sup>16</sup> -, de percevoir les bienfaits du cours de F.M. et d'en tirer profit, tels sont les enjeux de mon questionnement.

Dans un premier temps, je m'intéresserai à la « réforme du solfège », à son contexte, et à ses préconisations. Puis, je me focaliserai sur les difficultés rencontrées pour sa mise en œuvre, qu'elles soient d'ordre politique, économique, ou idéologique. Aussi, je montrerai comment, malgré ces obstacles, moult acteurs de l'enseignement spécialisé de la musique s'attachent aujourd'hui à une diversification des pratiques, ce pour ancrer la F.M. dans le réel et lui permettre de répondre à la complexité de notre époque. Dans un deuxième temps, je centrerai mon écrit sur différents aspects de trois axes pédagogiques me semblant particulièrement pertinents pour « donner du sens » au cours de F.M. : l'utilisation de l'instrument (corporel, vocal, matériel) ; la création ; les supports de travail, en termes de répertoire, d'ouvrages, et de technologies. Dans un dernier temps, j'analyserai la conduite et les résultats de deux expérimentations conçues en lien avec ma réflexion. Pour étayer mes propos, des extraits de quatre entretiens<sup>17</sup> réalisés dans le cadre de mes recherches ainsi que des retours d'une enquête<sup>18</sup> menée auprès d'anciens élèves et de leurs parents seront utilisés.

---

8 DE VECCHI Gérard, CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette, 2008, p. 22.

9 APFM, « La Formation Musicale en question(s) », juillet 2018, p. 2, <http://www.apfm.asso.fr/wp-content/uploads/2018/09/article-APFM.pdf> [accès le 10/08/19].

10 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 101).

11 OURGHANLIAN Pascal, « Les théories de l'apprentissage : enseigner / apprendre », 2006, <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe12.html> [accès le 07/08/19].

12 BARBOT Marie-José, CAMATARRI Giovanni, *Autonomie et apprentissage*, Paris, PUF, 1999, p. 49.

13 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. *Annexes*, p. 80).

14 *Résultats du sondage à destination des parents de mes anciens élèves en formation musicale* (cf. *Annexes*, p. 42).

15 APFM, « La Formation Musicale en question(s) », *op. cit.*, p. 2.

16 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. *Annexes*, p. 77).

17 Présentés et transcrits en annexe (cf. *Annexes*, p. 54-101).

18 Cf. *Annexes*, p. 36-44.

# I. La Formation Musicale : origines, oppositions, perspectives

## I. 1) La « réforme du solfège » (1977)

En 1967, sous l'impulsion – au ministère des Affaires Culturelles – de André Malraux et Marcel Landowski, une vaste entreprise de démocratisation de l'accès à la Culture et de décentralisation de l'enseignement artistique s'amorce sur notre territoire (« plan de dix ans en faveur de l'enseignement musical », aussi appelé « plan Landowski »). Le réseau d'écoles contrôlées par l'État s'accroît considérablement : de nombreux professeurs, aux profils et formations extrêmement diversifiés, sont ainsi recrutés, parfois dans une certaine urgence. Dans un souci d'homogénéisation des enseignements au niveau national, des inspecteurs de la musique sont envoyés sur le terrain : ils ont à charge de rendre compte des pratiques en usage pour permettre de proposer des solutions adaptées. Le constat qui est fait concernant le solfège est alarmant : « cours au profil quasi militaire »<sup>19</sup>, sans « jamais une phrase musicale »<sup>20</sup> ; « une absence totale et délibérée d'une approche sensorielle de la musique rendant son apprentissage en contradiction totale avec cet art ! »<sup>21</sup>. Les objectifs de ce cours, s'ils s'étaient rapprochés de ceux des origines<sup>22</sup>, s'étaient éloignés de ceux qu'il avait un temps construit : « jouer et comprendre en même temps » dans le cadre d'une « formation musicale globale », selon les mots de Diderot<sup>23</sup>. Une dichotomie entre théorie et pratique, comparable à la tenace opposition entre le travail de la technique et celui de la musicalité, menant nécessairement l'apprenant à « se heurter à des problèmes compliqués - pouvant rester toute une carrière -, les choses n'ayant été faites dans le bon sens au départ »<sup>24</sup>. Ainsi, au lieu de former des musiciens épanouis dans leur(s) pratique(s), le solfège tel qu'enseigné générait des « gymnastes », exempts de toute aisance en termes de pensée musicale.

En parallèle à ce modèle de cours de solfège, d'autres pratiques s'étaient développées, regroupées sous le nom « méthodes actives »<sup>25</sup>. Si, comme je le montrerai, ce type d'enseignement sera plébiscité, les nombreuses dérives en son nom (suprématie d'une « pédagogie "riante", ne comportant aucun prolongement sérieux »<sup>26</sup>) antécédentes à la réforme auront également été motrices dans la volonté de changements.

En 1977, au regard des constats ci-dessus évoqués, une commission se tint pour renouveler en profondeur l'enseignement du solfège. L'idée directrice, telle qu'elle sera énoncée après réflexions : « Partir de la musique pour en découvrir le langage et ses techniques est plus formateur qu'une étude analytique abstraite [...] dont l'usage démontre qu'elle tourne souvent le dos au but à atteindre : la connaissance et l'apprentissage de la musique »<sup>27</sup>. Des partisans des méthodes actives furent sollicités afin d'expliquer l'essence de leurs pratiques : on exposa les pédagogies

---

19 RENAULT-LESCURE Laurence, « Entretiens croisés avec Marc Bleuse. La réforme de l'enseignement musical dans les Conservatoires », dans BARDEZ Jean-Michel, DESPAX Jean-Paul (dir.), *Formation musicale – Formation du musicien*, op. cit., p. 94.

20 *Ibid.*, p. 94.

21 LABROUSSE Marguerite, « Solfège *versus* formation musicale : un bilan ? », op. cit., p. 100.

22 Au XI<sup>e</sup> siècle, pour rendre plus efficace la formation des chantres, des transmetteurs, menés par Guido d'Arezzo, établirent des méthodes pour apprendre à lire la musique : ce fut la naissance du solfège (dont le nom est un dérivé des notes *sol* et *fa*). Théorie et pratique sont alors dissociées, comme en témoigne l'existence de ménestriers, qui n'avaient de connaissances solfégiques.

23 BARDEZ Jean-Michel, « Introduction générale. Formation artistique, musicale », dans BARDEZ Jean-Michel, DESPAX Jean-Paul (dir.), *Formation musicale – Formation du musicien*, op. cit., p. 34.

24 *Transcription d'un entretien avec Bernard Metz* (cf. *Annexes*, p. 88).

25 En musique, méthodes visant particulièrement à optimiser les premiers contacts du jeune public - mais, pour autant ouvertes à tous - avec cet art. S'appuyant volontiers sur les recherches en neurosciences, elles prônent le ressenti avant la théorisation et cherchent à rendre l'élève acteur de ses apprentissages.

26 Ministère de la Culture, *Études de formation musicale*, Paris, 1977, p. 2.

27 *Ibid.*, p. 2.

Martenot (dont je présenterai les fondements ci-après) et Orff<sup>28</sup> mais les méthodes Dalcroze<sup>29</sup>, Kodály<sup>30</sup> et Willems<sup>31</sup> n'eurent pas de représentants.

Plusieurs mesures résultèrent de cette réflexion commune, dont l'application, au niveau national, de la mention « Formation Musicale » en lieu et place du « Solfège ». Mais, au-delà de ce renouveau nominal, s'opéra surtout un changement de fond :

— « Il s'agit en premier lieu de tenir compte de l'apport des méthodes actives, notamment d'introduire l'élément sensoriel en amont de l'intellect »<sup>32</sup>. Le recours à la pédagogie Martenot est dans cette perspective particulièrement encouragé : exposant ses préceptes élémentaires dans *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*<sup>33</sup>, la méthode, orientée sur le développement du chant intérieur, est construite sur une adaptation à l'art musical du découpage triphasique des processus d'apprentissage tel que pensé par Maria Montessori : « mémorisation, reproduction, intonation et lecture instrumentale »<sup>34</sup>. Moutlt vecteurs peuvent être usités pour satisfaire à ce cheminement, comme l'improvisation vocale et/ou instrumentale : une phrase mémorisée (donc, chantée intérieurement) par la classe officie comme refrain d'un rondo tandis que chaque apprenant improvise tour à tour un couplet. Une transcription peut s'inscrire comme dernier maillon, afin de solliciter les différents couplages sensori-moteurs. Ainsi, un large éventail des capacités de l'élève est stimulé (créativité, écoute, sens musical, etc.) : nous sommes au cœur de la pédagogie Martenot, par l'approche plurielle d'un objet dans un souci de structuration de la pensée musicale.

— En second lieu, pour parer au « cloisonnement total »<sup>35</sup> s'étant développé au cours des années, l'utilisation de l'instrument se trouve vivement préconisée : il s'agit de « prolonger l'apprentissage par une réalisation instrumentale »<sup>36</sup>, les élèves n'établissant que laborieusement des connexions entre leur(s) pratique(s) instrumentale(s) et les appris en F.M.. Dès les années 80, des mises en comparaison de classes (dont certaines utilisant l'instrument), notamment au CRR de Paris, permirent de rendre compte de l'efficacité de cette méthode : élèves plus épanouis, plus autonomes, et de meilleur niveau.

— Enfin, pour réintroduire de la « substance musicale »<sup>37</sup> dans ce cours, les réformateurs incitent à ce que l'utilisation des partitions du répertoire soit substituée aux manuels de solfège. Cela suscitera l'éclosion d'une véritable littérature du cours de F.M..

---

28 Pédagogie définie en ces termes dans les fiches pratiques de la Philharmonie de Paris (<https://metiers.philharmoniedeparis.fr/veil-musical-musique.aspx> [accès le 10/08/19]) : « La méthode Orff propose une pratique globale de la musique en développant le plaisir de jouer et de danser, dans le respect du développement et de la croissance de l'enfant. L'instrumentarium Orff est l'un des éléments clés de cette approche de la musique ».

29 Ses lignes sont comme suit explicitées par l'association Dalcroze France ([http://dalcroze.fr/crbst\\_3.html](http://dalcroze.fr/crbst_3.html) [accès le 10/08/19]) : « Vivre son propre corps comme premier instrument, celui par lequel sa musicalité est ressentie et transmise » ; « Les trois matières principales sont : la Rythmique, le Solfège et l'Improvisation ».

30 La Voix de Kodály en France présente, en ligne, les traits suivants ([kodaly.fr](http://kodaly.fr), [accès le 07/07/18]) : « L'élève est dès le départ musicien et utilise [...] la voix. C'est notre connexion la plus directe avec la musique. Par des chansons simples [chants traditionnels comme matériau de prédilection], transmises oralement, il développe sa mémoire musicale. Il reconnaît petit à petit les mouvements mélodiques, les rythmes, [...], par la pratique. Le professeur l'amène ensuite à [...] différencier et nommer ces paramètres ».

31 Méthode s'adressant « à tous » et reposant « sur une progression pédagogique d'une cohérence continue [en quatre degrés], depuis le premier cours d'initiation musicale jusqu'au solfège avancé et à la pratique instrumentale ». « Le développement du langage musical s'y effectue à l'image de celui de la langue maternelle ». « C'est une éducation musicale active qui fait appel à la réceptivité, l'imprégnation, la reproduction mais aussi l'expression de l'être et l'inventivité » (Fédération Internationale Willems®, <http://www.fi-willems.org/index.php/69-fr-1> [accès le 10/08/19]).

32 APFM, « La Formation Musicale en question(s) », *op. cit.*, p. 1.

33 MARTENOT Maurice, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, Paris, Magnard, 1970.

34 LABROUSSE Marguerite, « Solfège versus formation musicale : un bilan ? », *op. cit.*, p. 101.

35 Ministère de la Culture, *Études de formation musicale*, *op. cit.*, p. 2.

36 LABROUSSE Marguerite, « Solfège versus formation musicale : un bilan ? », *op. cit.*, p. 109.

37 Ministère de la Culture, *Études de formation musicale*, *op. cit.*, p. 2.

Pour donner à la « réforme du solfège » la possibilité d'être pleinement appliquée, et pour une cohérence plénière, la formation des enseignants fut également repensée : une fusion des Certificats d'Aptitude<sup>38</sup> de solfège spécialisé et de méthodes actives (auquel beaucoup prétendirent sans en avoir les capacités puisque ne se basant pas sur l'exigence de la discipline) en un C.A. de Formation Musicale s'opéra, marquant ainsi que « peu importait la méthode employée, seule comptait la qualité de la vie musicale insufflée dans le cours »<sup>39</sup>. Notons que, dans cette dynamique et volonté de renouveau, une Association des Professeurs de Formation Musicale (APFM) fut fondée en 1984 pour permettre d'échanger, de s'informer, et de réfléchir sur la discipline.

De multiples bienfaits, ci-après présentés, ont été supposés (et, largement observés dans le cas des cours s'inscrivant, avec les moyens nécessaires, dans la dynamique de la réforme) par les réformateurs : travail de fond (par la sensorialité, l'expérimentation, l'engagement intellectuel), propice à l'autonomie puisque permettant une appropriation et « une conscience musicale complète »<sup>40</sup> ; développement de l'individu par la stimulation de tous les systèmes sensorimoteurs, par l'apprentissage de savoirs, savoir-faire, savoir-être, et par la formation d'un esprit critique ; plaisir immédiat de faire de la musique ; conscience d'une formation musicale globale ; ouverture d'esprit sur différents répertoires et différentes pratiques (improvisation, etc.) ; respect des temps d'assimilation sans reniement des exigences et objectifs ; stimulation de la curiosité (moteur de l'apprentissage). Malgré ces résultantes, force est de constater que, plus de quarante ans après la réforme qui l'a vue naître, la Formation Musicale peine encore à trouver sa place. Une situation s'expliquant par les innombrables réticences à laquelle les instigateurs et partisans du renouvellement de la discipline ont dû se confronter dès les prémices de réflexion.

## I. 2 ) Réserves et obstacles : aspects de l'état des lieux post-réforme

Il y a moins d'une dizaine d'années, le CRD où j'ai débuté mon apprentissage musical inaugura une classe « pilote »<sup>41</sup> au sein de son département F.M., classe généralisant l'utilisation de l'instrument, s'attachant à rendre l'élève acteur de ses apprentissages, et laissant libre choix au professeur quant au répertoire usité. À ce moment là, j'ignorais jusqu'à l'existence de la « réforme du solfège ». Avec le recul qui est aujourd'hui le mien, je ne peux qu'être interpellée par le choix du terme « pilote », apposé à une mise en application d'une réflexion menée quarante ans plus tôt. L'exemple choisi pourrait sembler exceptionnel ; il est pourtant illustratif d'un climat global. Alors, comment une telle inertie, générale mais non exclusive, peut-elle s'expliquer ?

Tout d'abord, il faut, me semble-t-il, revenir à la question précédemment évoquée de la formation des enseignants : comme explicité, une multitude de professeurs, aux profils hétéroclites, fut embauchée à l'ère du plan Landowski. Parmi eux, et parmi les personnes en poste dès avant ces recrutements, des enseignants aux cours contenant « exclusivement des *lectures* (de notes, de rythmes, chantées), des *dictées* et de la *théorie* »<sup>42</sup>. Une approche « sèche et ennuyeuse qui en découragea et détourna plus d'un de l'enseignement musical »<sup>43</sup>. Or, si la réforme eut pour ambition, dès sa naissance, de s'exporter massivement sur le territoire dans un souci d'harmonisation des pratiques, elle ne put influencer sur l'ensemble des idéologies pédagogiques existantes. Ainsi, moult professeurs - voyant, par exemple, dans les méthodes actives comme de l'amateurisme - n'ont pas cherché à moduler leur enseignement dans le sens de la réforme, tant et si bien que l'appellation

---

38 Certification née comme gage des compétences des enseignants pour une unification nationale lors de la réforme de décentralisation.

39 RENAULT-LESCURE Laurence, « Entretiens croisés avec Marc Bleuse. La réforme de l'enseignement musical dans les Conservatoires », *op. cit.*, p. 95.

40 LABROUSSE Marguerite, « Solfège versus formation musicale : un bilan ? », *op. cit.*, p. 102.

41 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. *Annexes*, p. 55).

42 APFM, « La Formation Musicale en question(s) », *op. cit.*, p. 1.

43 *Ibid.*, p. 1.

« solfège » est toujours en vigueur aujourd'hui dans certains établissements<sup>44</sup> : « Faire bouger les gens, les emmener à autre chose, ce n'est pas toujours simple »<sup>45</sup>.

Dans le CRD ci-précédemment mentionné, l'homogénéisation au sein même du département F.M. s'est avérée particulièrement laborieuse : une enseignante, proche de la retraite au moment d'un important renouvellement des dispositifs et contenus d'enseignement, « s'est complètement butée »<sup>46</sup>. Il en résulta une importante désunion pédagogique, nécessairement préjudiciable à une meilleure compréhension par tout un chacun du rôle de la F.M.. Comme le rapporte M<sup>me</sup> P., professeure de formation musicale dans cet établissement : « Le directeur aurait aimé qu'elle change sa pédagogie, mais [...] c'était impossible de la faire changer. En fin de carrière, [...] elle n'y croyait pas. [...] Ce n'était pas sa formation. Du coup, elle ne venait plus aux réunions, ne travaillait plus du tout avec nous. Donc, il n'y a eu aucun lien entre son cours et mon cours »<sup>47</sup>. L'expression, même inconsciente, de la singularité de chaque professeur (identité musicale, etc.) peut être une vraie richesse pour l'apprenant mais une cohésion pédagogique globale, au moins au sein d'un même établissement, doit rester fondamentale. Notons que de multiples facteurs – autres que la formation – peuvent également mettre à mal les ambitions d'homogénéisation, comme la contrainte « distance » dans certains établissements ruraux : par exemple, à l'école de musique Auxois-Morvan (21) où je fus professeure de septembre 2017 à février 2018, s'il serait idéal « que le même professeur soit impliqué dans tous les sites [quatre au total] »<sup>48</sup> afin d'avoir un référent F.M. assurant une unité, l'éloignement physique entre les dits sites ne permit jamais jusqu'à aujourd'hui de satisfaire cette attente.

Il apparaît légitime de supposer que les situations tensionnelles liées à la formation des professeurs tendront à disparaître au regard de la création - au moment de la « réforme du solfège » - d'un C.A. de F.M. ayant permis « à toute une génération de se spécialiser dans l'enseignement de cette discipline »<sup>49</sup>. Pour autant, en France, « la formation des enseignants ainsi que leur certification ont progressivement disparu ces vingt dernières années. Le diplôme du C.A. était organisé tous les deux ans environ, des années 1970 à l'an 2000 »<sup>50</sup>. Depuis cette date n'ont eu lieu que cinq sessions, souvent sans formation préalable (la préparation au C.A. de F.M. a en effet cessé d'exister plusieurs années durant, avant d'être rétablie en 2018). Qui plus est, des organismes de formation comme « l'ARIAM IDF<sup>51</sup> ont subi de fortes baisses de subventions. Il demeure possible de suivre des stages, mais il faut souvent les payer soi-même, lorsqu'on en trouve »<sup>52</sup>. Une récurrence des problèmes évoqués pourrait ainsi être à craindre mais, comme je le montrerai, un grand nombre d'acteurs de la discipline s'engage chaque jour pour que le cours de F.M. soit et demeure porteur de sens.

À ces réticences du corps professoral de F.M., il faut adjoindre celle des professeurs d'instrument. Dès les premières mises en application de la réforme, et malgré les résultats observés, certains se sont inquiétés des défauts techniques pouvant résulter de l'utilisation des instruments en classe de formation musicale. Les professeurs de F.M. ne sont évidemment pas des professeurs d'instrument, ils n'en ont pas les compétences, mais pour aller dans le sens d'une formation musicale globale (comme préconisé par la réforme de 1977), il semble indispensable que l'instrument ait sa

---

44 APFM, « La Formation Musicale en question(s) », *op. cit.*, p. 1.

45 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. *Annexes*, p. 78).

46 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. *Annexes*, p. 65).

47 *Ibid.*, p. 65.

48 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. *Annexes*, p. 81).

49 APFM, « La Formation Musicale en question(s) », *op. cit.*, p. 1.

50 *Ibid.*, p. 3.

51 Association Régionale d'Information et d'Actions Musicales de la région Île-de-France.

52 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 99).

place dans le cours de F.M., « ce qui implique des interactions »<sup>53</sup> entre les enseignants et « une réactivité »<sup>54</sup>.

S'il n'est pas nécessairement aisé de demander à des collègues d'assister, dans un souci d'ouverture, à l'un de leurs cours, il me semble fondamental que le professeur de F.M. puisse interpeller ces derniers pour savoir, par exemple, ce qui va « être jouable par x à l'instant t »<sup>55</sup>. Et, réciproquement. Or, « le professeur d'instrument ignore le plus souvent le contenu du cours de F.M. [et, réciproquement] »<sup>56</sup>. « Certains professeurs s'indignent de voir que telle notion de théorie [dont ils estiment parfois que son enseignement n'est pas de leur responsabilité] n'a pas été apprise, et se demandent ce que l'élève étudie »<sup>57</sup>. Au-delà de la dimension dichotomique entre théorie et pratique, à laquelle - comme précédemment indiqué - un travail « dans le sens musical »<sup>58</sup> devrait être préférable, ces constats rendent compte du chemin restant à parcourir pour « permettre à chaque enseignant de faire partie d'un tout, où le travail de l'un éclaire et approfondit le travail de l'autre »<sup>59</sup>.

Parmi les autres obstacles à une mise en application plénière des directives de 1977, des considérations plus pragmatiques. Utiliser l'instrument en F.M. implique en effet d'avoir à disposition le matériel adéquat ce qui, malheureusement, n'est que minoritairement le cas, pour des raisons organisationnelles (les harpes, claviers, ou contrebasses étant, par exemple, empruntées ailleurs dans l'établissement au moment des cours de F.M.) et/ou financières. Certains professeurs, dont je fais partie, vont ainsi jusqu'à investir personnellement dans des instruments (« petites percussions »<sup>60</sup> ; instruments à embouchure ; etc.), mais cela ne devrait être une solution. De même, pour permettre à la F.M. de s'accorder avec le public d'aujourd'hui, celui de l'ère du numérique, des enseignants - comme M<sup>me</sup> P. - mettent à disposition des élèves leur propre ordinateur, avec logiciel(s) d'édition de partitions, pour qu'ils soient capables de « se servir de cet outil-là »<sup>61</sup>. Là encore, faire entrer plus amplement le numérique dans les classes de F.M. relèverait d'« histoires de "sous" »<sup>62</sup>. Enfin, la question des salles reste elle aussi problématique, leur grandeur pouvant d'une part limiter l'utilisation de l'instrument et, d'autre part, être préjudiciable « auditivement » parlant : rapidement, les décibels peuvent aller « au-dessus du seuil »<sup>63</sup> des risques.

Ces problématiques matérielles sont, bien souvent, la résultante de décisions politico-économiques. En effet, le dynamisme insufflé par Marcel Landowski s'est fort rapidement essoufflé. « La plupart des responsables conviennent [...] de l'intérêt des pratiques artistiques, plus encore depuis que des travaux [...] en montrent les effets sur les processus neuronaux [...]. Mais, ils ne savent pas comment prévoir les budgets nécessaires dans une ère de crise due à des économies parallèles »<sup>64</sup>. À qui la mission d'éduquer artistiquement ? Si l'État doit assurer l'enseignement, il s'est largement désengagé de celui de l'art, d'une part au niveau de l'Éducation Nationale (bien que des réformes, comme le plan chorale, voient le jour), et d'autre part par son retrait financier de l'enseignement spécialisé hors CNSM. Les Conservatoires doivent ainsi de plus en plus faire en fonction des attentes des décisionnaires des territoires sur lesquels ils sont implantés et, plus particulièrement, de celles des maires, qui sont les grands investisseurs (souhaitant souvent, de fait, toucher un public nombreux). Ainsi, à la différence de 1977, la F.M. doit aujourd'hui se penser en

---

53 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 98).

54 *Ibid.*, p. 98.

55 *Ibid.*, p. 98.

56 MENDEL Pierre, « Regards sur la formation musicale », *La lettre du musicien*, n° 500, 2017, p. 29.

57 *Ibid.*, p. 29.

58 *Transcription d'un entretien avec Bernard Metz* (cf. *Annexes*, p. 88).

59 MENDEL Pierre, « Regards sur la formation musicale », *op. cit.*, p. 30.

60 *Transcription d'un entretien avec Bernard Metz* (cf. *Annexes*, p. 86).

61 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. *Annexes*, p. 67).

62 *Ibid.*, p. 67.

63 *Ibid.*, p. 68.

64 BARDEZ Jean-Michel, « Introduction générale. Formation artistique, musicale », *op. cit.*, p. 31.

considérant la toute puissance économique.

De toutes ces non-évolutions des pratiques ne peut que résulter un accroissement des incompréhensions et des réserves envers la F.M. chez les élèves et leurs parents, d'autant que l'appellation de la discipline n'en dit rien sur son contenu. Des réticences qui auront été jusqu'à la publication d'un livre par une mère d'élèves de Conservatoires parisiens : *L'Enseignement du solfège en Conservatoire : un naufrage français*<sup>65</sup>. Le terme employé est cependant bien ici celui de « solfège » - qui fut, soit dit en passant, largement usité par les personnes ayant répondu à l'enquête menée pour le présent mémoire<sup>66</sup> -, dont j'ai montré combien il recouvrait un enseignement bien différent de celui de la F.M.. « Contrairement au cours d'instrument, les parents n'assistent jamais au cours de F.M. »<sup>67</sup>. La F.M. ne devrait-elle pas, alors, venir à eux ? Si, au regard des sondages réalisés, des actions de médiation à destination des parents ne semblent constituer une attente, cela n'est le cas de la participation des classes de F.M. à des concerts et projets, dimension apparue largement souhaitable pour « donner du sens » au cours de F.M.<sup>68</sup>. Une piste parmi d'autres pour que le « Conservatoire ne soit pas une boîte de conserve »<sup>69</sup>.

### I. 3) La F.M. : foyer d'inventivité

Les facteurs qui viennent d'être mis en lumière (politique, communication, etc.) ne remettent que rarement en cause la réforme de 1977 en elle-même. Ils sont cependant illustratifs des difficultés inhérentes à toute concrétisation de réflexions pédagogiques. Malgré ces obstacles, une réelle volonté d'avancer, que j'ai pu constater, par exemple, dans tous les entretiens que j'ai menés (et, en particulier, chez les deux professeuses de F.M. dont j'avais suivi l'enseignement), est largement perceptible. En outre, je mentionnerai cette offre d'emploi, reçue en juin 2019, indiquant : Monsieur X., directeur d'un CRD, « cherche quelqu'un de dynamique et solide, susceptible de faire évoluer cette discipline [la F.M.] dans le sens d'un cours vivant qui ait du sens musicalement ».

Ainsi, autour d'une même démarche pédagogique s'inscrivant d'une part dans la continuité de la réforme de 1977 (visant donc à la formation globale du musicien, au travail des systèmes sensorimoteurs, à la connexion à la matière musicale) et s'adaptant d'autre part aux différents niveaux des élèves et à l'évolution de leur environnement, de nombreuses initiatives ont éclos.

En premier lieu, notons que « des départements de F.M. ont vu le jour dans beaucoup de Conservatoires. [...] Quelques directeurs ont eu la perspicacité de faire de la F.M. un sujet de réunion plénière et de donner la parole aux professeurs de F.M. »<sup>70</sup>. Plus particulièrement, certains, dont Olivier Cordelle, ancien directeur de l'école de musique Auxois-Morvan, ont convié à ces réunions « tous les professeurs d'instruments »<sup>71</sup>, dans un souci d'application de la transversalité au corps enseignant, pour le bien des élèves. De ces dernières ont pu découler des documents optimisant l'harmonisation au sein des établissements : *Tableaux d'acquisitions et de compétences par niveau* (CRR de Dijon), *Contenu aux évaluations terminales de F.M.* (CRR des Pays de Savoie), etc.. Des homogénéisations permettant à tout un chacun de savoir « ce qu'on peut attendre d'un élève à tel stade de son parcours »<sup>72</sup>.

---

65 RADAULT Murielle, *L'Enseignement du solfège en Conservatoire : un naufrage français*, Gap, Éditions Yves Michel, 2015.

66 Cf. *Annexes* p. 40-44.

67 MENDEL Pierre, « Regards sur la formation musicale », *op. cit.*, p. 29.

68 Cf. *Annexes* p. 41, 42, 44.

69 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 101).

70 MENDEL Pierre, « Regards sur la formation musicale », *op. cit.*, p. 30.

71 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. *Annexes*, p. 79).

72 MENDEL Pierre, « Regards sur la formation musicale », *op. cit.*, p. 30.

Pour faciliter la mission de ces départements, des réunions d'information relatives à la F.M. ont été mises en place pour les usagers « dans certaines écoles, mais ce n'est pas la règle »<sup>73</sup>. Parallèlement, ont été initiés de nombreux dispositifs, pour aider « les parents [et les élèves] à faire un lien plus tangible »<sup>74</sup> entre le cours de F.M. et les autres constituantes des cursus existants. Des dispositifs répondant ainsi aux orientations du SOP de 2008 : « Il est important d'éviter la segmentation des apprentissages. [...] La conception de la F.M. doit être globale pour être cohérente »<sup>75</sup>. J'ai pris le parti de présenter cinq de ces initiatives, celles-ci me semblant pertinentes pour illustrer une mouvance générale d'inventivité pédagogique. Je n'ometts pas pour autant que de nombreuses autres structures s'attachent aussi à se renouveler (Évry, Villeurbanne, Nantes, etc.).

\_ Dans l'un des CRR de région parisienne, M<sup>me</sup> B., qui fut mon professeure de F.M., assiste systématiquement - à son initiative - à une partie de la répétition hebdomadaire de l'orchestre symphonique, où jouent nombre de ses élèves. « Le lendemain, je demande s'ils veulent que l'on retravaille tel passage qui n'allait pas »<sup>76</sup>. Un dispositif dont chacun - membre de l'orchestre ou non - peut tirer profit (situation de dépistages de fautes, etc.) et qui contribue à un décloisonnement global. Si cette pratique est ici non institutionnalisée, certains établissements ont, eux, sauté le pas.

\_ À Chalon-sur-Saône (71), où j'ai effectué un stage d'observation pédagogique et un stage pratique de pédagogie (classe de F.M. voix, en projet avec la F.M. cordes) dans le cadre de ma formation au D.E. de F.M., en parallèle d'un cursus « traditionnel » s'est développée, pour le CI, la « F.M. avec instruments » : F.M. cuivres, F.M. cordes, F.M. voix, F.M. musiques anciennes, etc.. Un regroupement par famille ou esthétique, pouvant être préjudiciable à une certaine richesse timbrique, mais minimisant les défauts qui pourraient résulter de l'utilisation de l'instrument en F.M., qui plus est au regard du profil des professeurs : le cours F.M. cordes poussins est, par exemple, assuré par une professeure de violon (ce qui témoigne de l'ouverture des professeurs d'instrument à la F.M.) et par une professeure de formation musicale ; le cours F.M. voix (qui, par ailleurs, est selon moi d'une grande richesse pour les apprenants, en particulier pour les élèves pianistes qui peuvent y participer sur la base de volontariat et qui, comme je le montrerai, pourront y voir exploitées leurs compétences instrumentales) est, quant à lui, assuré par un professeur de formation musicale ayant une pratique de chanteur ; etc..

\_ À Dijon (21), dans la même dynamique, des Ateliers de Pratique Instrumentale (API) accolés à des cours de F.M. ont été imaginés pour les élèves en première année de CHAM (CE1), qui n'ont alors pas encore d'instrument. Avant d'en décrire le contenu, il convient de noter que cette formule a succédé à un cours de CE1 musique-danse (faisant intervenir trois professeurs [danse, F.M., instrument]), né « quatre à cinq ans »<sup>77</sup> auparavant, qui n'a « pas été poursuivi pour des raisons financières »<sup>78</sup>, et qui s'adressait à tous les première année (qui avaient, cette fois-ci, déjà un instrument). Désormais, une structuration bipartite (2\*1h) est proposée : la première heure est un cours de F.M. assuré par un professeur de la discipline ; la deuxième heure (API), où un professeur d'instrument (vent ou cordes) s'adjoint, est elle consacrée à la « mise en pratique de ce qui a été vu dans la première heure »<sup>79</sup> et/ou à la découverte d'un instrument (un troisième professeur peut alors intervenir). Ce cours en deux temps pose, là encore, la question de l'institutionnalisation : une partie étant clairement dédiée à l'instrumental, le professeur de F.M. sait qu'il pourra créer des liens en ne s'inquiétant que moindrement du temps nécessaire pour sortir les instruments, s'installer, etc..

73 MENDEL Pierre, « Regards sur la formation musicale », *op. cit.*, p. 29.

74 *Ibid.*, p. 30.

75 Ministère de la Culture et de la Communication, *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, 2008.

76 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 96).

77 *Transcription d'un entretien* *Transcription d'un entretien avec Bernard Metz* (cf. *Annexes*, p. 86).

78 *Ibid.*, p. 86.

79 *Ibid.*, p. 86.

À Venarey-les-Laumes (21), site de l'école Auxois-Morvan où j'ai travaillé durant six mois, l'organisation de plusieurs cours, parmi lesquels certains où j'officialiais, s'inscrivait elle aussi pleinement dans la démarche ci-précédemment évoquée. Notamment, tous les CI étaient réunis en un cours de pratique collective unique, que je menais en binôme avec une collègue (également professeure de F.M.). Un temps de 45 minutes, axé sur le chant et l'utilisation de l'instrument, était commun à tous les élèves, puis se tenaient deux ateliers de 30 minutes chacun, plus orientés sur l'approfondissement de notions rythmiques d'une part ou de langage d'autre part, et séparant les CII et 2 des CI3 et 4. L'idée sous-jacente à cette structuration : « tirer la substance »<sup>80</sup> de ce que pratiqué. Un an après mon passage, le dispositif s'était déjà remis en question : le temps consacré à l'instrument - qui était parfois trop conséquent pour des débutants - avait été réduit, et le chant s'était imposé comme base de travail. Dans cet établissement, notons qu'un Google Drive permettant le partage de contenus entre professeurs avait été mis en place par le directeur. Aussi, un « carnet de musique »<sup>81</sup> était distribué chaque année aux élèves de CI. À l'intérieur : emploi du temps, objectifs par trimestre, dates de la vie de l'école, charte de l'élève, devoirs, suivi. Pour les CII, l'élaboration d'un livret similaire, conservable quatre à cinq ans, était non encore aboutie début 2019. Ces démarches, vécues à l'heure de mon premier poste, auront largement stimulées mes réflexions.

Enfin, comme entraperçu, dans l'un des CRD de région parisienne, des cours de F.M. intégralement à l'instrument (dont je détaillerai ultérieurement des mises en œuvre) se sont développés pour les CII, sous l'impulsion d'un directeur prônant l'oralité. Des impulsions souvent profitables, car permettant de « lâcher des réserves »<sup>82</sup>, mais potentiellement néfastes si trop radicales, comme nous en avons eu l'illustration en I. 2) du présent mémoire. Le format évoqué n'est pas le seul proposé aux apprenants - dans un souci de cohérence, chaque professeur veille néanmoins à l'utilisation de l'instrument - : pour permettre de tendre à une unanimité, le Conservatoire a diversifié son offre. Ainsi, par exemple, pour le CIII, les élèves ont le choix entre un cours intitulé Arrangement/Création (avec, comme dans le cas des API, une heure avec la professeure de F.M. seule, puis une heure avec deux enseignantes [s'adjoint alors une professeure spécialisée en musiques anciennes, et engagée personnellement dans un groupe mêlant les arts] où les élèves élaborent deux concerts à vocation publique, comptant pour leur évaluation finale) ou un cours plus « traditionnel ». « Deux cours différents mais aux mêmes objectifs »<sup>83</sup>, peut être un idéal pour palier à un revers de la réforme : « Chez les grands élèves, [...] la F.M. devient un nouveau pensum et ils voudraient un retour à une approche plus théorique »<sup>84</sup>. À partir de 11-12 ans, comme le soumet Piaget, « le jeune apprend à manipuler des concepts abstraits et à les mettre en relation. Il est capable de raisonner en dehors de tout support concret »<sup>85</sup>. Une donnée neurobiologique relative à l'abstraction qui me semble devoir être considérée, sans omettre pour autant l'existence de bien d'autres pensées de l'apprentissage (Vygotski, Wallon, etc.).

Tous les dispositifs qui viennent d'être présentés rendent compte de ô combien « on a grandi dans le métier »<sup>86</sup>. Un dynamisme de renouveau, dans la lignée de la réforme de 1977, se voulant d'une envergure toujours plus conséquente. Si l'acquisition de notions techniques et musicales demeure un objectif fondamental, la forme des cours et les outils pédagogiques sont eux souvent bien différents d'antan. Ci-après, en un deuxième axe au présent mémoire, un panorama détaillé de ces dits outils - s'attachant particulièrement à ceux m'apparaissant actuellement comme les plus adéquats pour « donner du sens » au cours de F.M. - est proposé.

---

80 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. *Annexes*, p. 72).

81 Cf. *Annexes* p. 45-49.

82 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. *Annexes*, p. 55).

83 *Ibid.*, p. 66.

84 MENDEL Pierre, « Regards sur la formation musicale », *op. cit.*, p. 30.

85 « Vers l'apprentissage de l'abstraction », <https://www.lecoledemesreves.com/vers-lapprentissage-de-labstraction-partie-1/> [accès le 15/08/19].

86 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 101).

## II. Les médiums d'un renouvellement pédagogique

### II. 1) L'instrument en cours de F.M. (corporel, vocal, matériel)

« Il faut d'abord passer par le sensoriel pour sentir la musique. C'est-à-dire que, quand on ne fait que du solfégique, [...] pour sentir les choses... [...] Il faut indispensablement passer par le sensoriel, pour que le corps parle directement »<sup>87</sup>. La F.M n'est pas seulement une discipline en mouvement ; elle veille aussi à mettre elle-même en mouvement ses apprenants, ce parce que le corps est à tout âge notre premier instrument. Une dimension fondamentale à l'heure où « les enfants baignent dans un semblant de culture, sont inondés de musique, mais ne la vivent pas »<sup>88</sup>. Dès le plus jeune âge, comme l'explique la psychologue Sandra Trehub<sup>89</sup>, la relation au musical s'est ainsi amoindrie : pendant des centaines de milliers d'années, dans toutes les cultures, on a chanté des berceuses aux bébés. Or, aujourd'hui, dans les civilisations dites modernes où les espaces de vie sont souvent toujours plus confinés, les parents chantent de moins en moins. Une perte de sensations que la F.M. doit considérer pour permettre à son public, qui « a beaucoup changé »<sup>90</sup>, de vivre la musique.

Dans la lignée de la réforme de 1977, les méthodes actives - dont plusieurs aspects ont été précédemment présentés en I.1) - apparaissent aujourd'hui encore particulièrement aptes à ce dessein. La méthode Dalcroze, par exemple, permet de vivre « les notions rythmiques comme les notions harmoniques et mélodiques à travers le mouvement, le jeu, l'improvisation, etc. »<sup>91</sup>. Ainsi, si l'on imagine le cas d'un professeur souhaitant s'attarder à la distinction temps fort/temps faible, il pourra faire se mouvoir ses élèves, de tout âge, en veillant à ce que le temps fort soit « exécuté avec plus d'énergie que les autres temps (l'accentuation d'un pas sur deux, d'un pas sur trois, ou sur quatre recréant l'accentuation métrique) »<sup>92</sup>. Toute notion abordée devient ainsi une « réalité concrète pour l'élève qui, s'appuyant sur un souvenir corporel, passera à l'analyse en ayant la possibilité de relier l'expérience vécue à un concept solfégique »<sup>93</sup>.

En 1996, dans la même optique que Jaques-Dalcroze, Lucas Ciavatta, musicien brésilien titulaire d'un Master en Éducation, créa la méthode O Passo (« le pas », en portugais). Basée sur un « mouvement de marche spécifique, et orientée par deux principes (acquisition et autonomie) et quatre axes (le corps, la représentation, le groupe, la culture) »<sup>94</sup>, cette méthode s'articule tout d'abord autour du « pré-passo », où l'on « marche librement, en suivant un meneur. On apprend ainsi à suivre une pulsation, à s'adapter à différentes vitesses, à utiliser le bon pied au bon moment »<sup>95</sup>. Viennent ensuite les « pas O Passo », à 2, 3, 4, ... temps, effectués sur place, équivalant à la battue manuelle, et officiant comme base à moult apprentissages : contretemps, mémorisation, notation musicale, etc.. Cette méthode, découverte au fil de mes recherches et m'ayant vivement interpellée, se verra approfondie en III.2) du présent mémoire.

S'attachant à des méthodologies précises, les pédagogies actives peuvent, pour autant, ne pas constituer un systématisme dans l'enseignement des professeurs qui les utilisent : ainsi, par

---

87 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. *Annexes*, p. 74).

88 *Ibid.*, p. 74.

89 TREHUB Sandra, *Music and Infants*, New York, Psychology Press, 2005.

90 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 100).

91 « La pédagogie Dalcroze », [http://dalcroze.fr/crbst\\_3.html](http://dalcroze.fr/crbst_3.html) [accès le 16/08/19].

92 « Dalcroze exercices », <https://www.youtube.com/watch?v=ZQJANcoYF6w> [accès le 16/08/19].

93 « La pédagogie Dalcroze », [http://dalcroze.fr/crbst\\_3.html](http://dalcroze.fr/crbst_3.html) [accès le 16/08/19].

94 « O Passo, pédagogie du rythme », [https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2018-05/o\\_passo\\_agesca.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2018-05/o_passo_agesca.pdf) [accès le 16/08/19].

95 DULAC Céline, « O Passo, une méthode pour vivre le rythme avec son corps », <https://la-musique-et-vous.com/o-passo/> [accès le 16/08/19].

exemple, M<sup>me</sup> B. explique y avoir recours pour répondre aux élèves qui sont devant elle et à la problématique du moment. Qui plus est, bien qu'utilisables pour tous, elles conviennent plus aisément à un public d'enfants. En effet, « selon les âges, il y a des entrées différentes »<sup>96</sup>, et la dimension « musico-ludique »<sup>97</sup> inhérente à ces méthodes est plus propice à satisfaire les petits. Notons d'ailleurs que, d'après les sondages réalisés, le ludisme constitue un point fort de la F.M. pour les CI, et est une dimension appréciée et demandée par les parents d'élèves de CI et II.

Parmi les activités usuelles des méthodes actives, certaines peuvent être pratiquées indépendamment du cadre de ces dites méthodes. Cela est notamment le cas des percussions corporelles qui, là encore, utilisent le corps - en particulier, le torse, les pieds, les genoux, les cuisses, les mains - comme instrument. Pour le professeur, cette corporéité peut apparaître comme un moyen plus idéal pour déceler d'éventuelles difficultés. Ainsi, par exemple, la pulsation est en général figurée par des gestes bien plus explicites et précis qu'une pulsation au crayon ou au doigt. Aussi, notons que cette activité, riche pour tout un chacun (car permettant, par exemple, de vivre un rythme lu, ou de l'intérioriser pour le reproduire à l'instrument), est particulièrement bénéfique pour les élèves dyslexiques, car elle sollicite tout à la fois « la concentration, la latéralité, la mémoire du corps, la mémoire rythmique, les capacités de dissociation des membres du corps »<sup>98</sup>. Un outil aux multiples bienfaits, pouvant s'inscrire dans un travail « d'invention »<sup>99</sup>, et s'enrichir d'un couplage avec le premier instrument mélodique de l'Homme, la voix.

Dans le but d'éduquer l'oreille, et de permettre à tout apprenant l'expression de sa musicalité, la voix apparaît comme un outil fondamental. En effet, par l'activité vocale, « l'élève est partie prenante de ses apprentissages, est actif du début à la fin [...] »<sup>100</sup>. Aussi, « le chant oblige à s'écouter sans cesse »<sup>101</sup>. Personnellement, en tant qu'élève, l'utilisation systématique de la vocalité dès mon entrée en cycle spécialisé aura contribué à ce que je donne un sens musical à tout ce qu'aborder dans mes pratiques, que ce soit en tant que poly-instrumentiste, lectrice, etc.. Dès lors que je me suis mise à chanter régulièrement, mon oreille s'est considérablement développée, mon chant intérieur également, tant et si bien qu'après l'obtention de mon D.E.M. de F.M., je me suis inscrite dans une classe de chant. Je ne faisais ou lisais plus seulement des notes, mais je devenais musicienne, en m'attachant notamment au phrasé dans son admission large. Qui plus est, la pratique vocale doit être selon moi une préoccupation essentielle du professeur de F.M. pour permettre à chaque élève une complétude d'un point de vue sensorimoteur. En effet, chaque apprenant, pour des raisons neuropsychologiques ou parfois culturelles, possède un ou des couplages prédominant(s) : entendre-écrire, entendre-juger esthétiquement, voir-chanter intérieurement, etc.. L'enseignant doit avoir conscience des couplages sur lesquels les enfants qu'il a face à lui fonctionnent spontanément, il doit s'adapter à « leur mode de fonctionnement »<sup>102</sup> tout en cherchant un équilibre, car le musicien complet est celui qui met en œuvre tous les couplages possibles. Dans ce sens, il est important de prendre le temps du chant intérieur car, comme l'a montré Andrea R. Halpern<sup>103</sup>, lors de l'audition interne, il y a activation d'une aire motrice même si le sujet ne produit aucun mouvement.

Si le chant est ainsi une activité fondamentale, il n'en est pas moins parfois source de craintes et d'inhibitions, notamment chez les adolescents. Auprès de ce public, il ne constitue de fait

---

96 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. *Annexes*, p. 74).

97 MENDEL Pierre, « Regards sur la formation musicale », *op. cit.*, p. 30.

98 PERCHE Mélanie, *Les bénéfices de la pratique de la musique et des percussions corporelles sur la dyslexie et la lecture*, mémoire de Master, E.S.P.E de Saint Brieuc, 2017, p. 14.

99 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. *Annexes*, p. 66).

100 KUBIK Suzana, « La pédagogie Kodaly, une pédagogie du chant pour tous », <https://www.francemusique.fr/savoirs-pratiques/la-pedagogie-kodaly-32681> [accès le 17/08/19].

101 *Ibid.*

102 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 93).

103 PERETZ Isabelle, ZATORRE Robert, *The Cognitive Neuroscience of Music*, New York, Oxford University Press, 2003.

que rarement la « composante centrale »<sup>104</sup> du cours de F.M.. Le bon relais peut alors être l'instrument, « précieux pour la mise en confiance »<sup>105</sup> : il se substitue au chant, mais non intégralement au regard des bienfaits exposés. La vocalité peut ainsi précéder l'instrumental : l'on peut se servir d'une « base chantée pour après traduire avec l'instrument »<sup>106</sup>, comme dans le cadre d'une dictée.

Lors de mon premier stage pratique de pédagogie, j'ai découvert et expérimenté la dictée voco-instrumentale, alternative à la « dictée traditionnelle » où les élèves transcrivent sur partition une mélodie jouée un nombre de fois limité, et souvent entendue uniquement au piano. Ici, l'apprenant, après une audition globale de ce qu'à relever – notons que la question des supports audio dans l'exercice de dictée sera abordée en III.1) du présent mémoire – commence par vocaliser un premier extrait (parfois, d'abord intérieurement). Il incorpore ainsi ce qu'il aura à écrire, ressent. Puis, il reproduit avec son instrument ce qui a été chanté. Remarquons qu'avec cette méthode, il peut assez aisément s'auto-corriger. Ce cheminement se répète tout au long de la dictée, avec parfois des temps par « famille d'instruments, ou un peu plus individuels »<sup>107</sup>. Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer spontanément, les élèves ne cherchent pas « à se fondre dans la masse »<sup>108</sup> : ils ont conscience de l'intérêt du processus proposé, dont l'écrit est souvent le dernier aboutissant. Un choix pédagogique s'appuyant sur l'idée que le fait d'écrire n'est pas une « vraie vérification de l'oreille »<sup>109</sup> : il s'agit d'un moyen « commode, mais non essentiel »<sup>110</sup>. Pour autant, dans un souci d'équilibrage des couplages, mais aussi pour éviter aux enfants d'être déstabilisés par des activités pouvant être très variables d'un professeur à l'autre au sein d'un même établissement, il est important de ne pas être trop radical quant à la « dictée traditionnelle » : « il peut être bien, parfois, de tâtonner à l'instrument, et d'autres fois, non. D'abord, on entend bien »<sup>111</sup>. Comme ce fut le cas avec la méthode O Passo, la « dictée voco-instrumentale » m'aura particulièrement saisie : ainsi, elle constituera la base de l'une de mes expérimentations, présentée en III.1).

L'activité qui vient d'être décrite ne constitue qu'un infime échantillon des possibilités d'utilisation de l'instrument en F.M. (« mémorisation, analyse mélodique, analyse harmonique, cadences »<sup>112</sup>, lecture de notes et de rythmes, improvisation, transposition, arrangement, etc.). En outre, je mentionnerai plus spécifiquement l'échauffement instrumental tel que pratiqué, par exemple, par M<sup>me</sup> P., et dont la description suivante est proposée par Olivier Vonderscher en présentation de sa récente méthode *N'oubliez pas votre instrument !* : « En début de cours, [...] on joue des intervalles, des gammes, des arpèges. Cela est bien plus qu'un échauffement : la théorie est abordée avec un côté ludique et est reliée à l'instrument »<sup>113</sup>. Il s'agit là d'une parfaite application d'une des préconisations du Référentiel métier *Professeur de musique diplômé d'État* : « Concevoir et mettre en œuvre des activités reliant les pratiques instrumentales et vocales à la théorie »<sup>114</sup>.

Tous les médiums venant d'être exposés n'excluent pas le recours à des exercices plus « solfégiques », mais ces derniers doivent « permettre d'obtenir une grande précision en vue de jouer à l'instrument »<sup>115</sup>. Un travail dans le sens musical, qui n'omet nullement la technicité, et tendant à une formation globale, à l'instar de l'outil création.

104 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. *Annexes*, p. 80).

105 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. *Annexes*, p. 55).

106 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. *Annexes*, p. 73).

107 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. *Annexes*, p. 59).

108 *Ibid.*, p. 59.

109 *Ibid.*, p. 58.

110 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 97).

111 *Ibid.*, p. 97.

112 *Ibid.*, p. 94.

113 VONDERSCHER Olivier, « Présentation », *N'oubliez pas votre instrument !*, Paris, Billaudot, 2019.

114 Ministère de la Culture et de la Communication, *Référentiel métier. Professeur de musique diplômé d'État*, 2016.

115 *Ibid.*.

## II. 2) La création

Selon mes observations de multiples situations d'apprentissage (comme apprenante ou spectatrice), la création, au sens large, occupe une place de plus en plus conséquente dans les cours de Formation Musicale, ce pour accroître l'autonomie des élèves, notamment en favorisant le développement de moult savoirs, savoir-faire et, surtout, savoir-être (écouter, considérer l'opinion d'autrui, s'entraider, etc.), pour participer à la construction d'individus responsables (assiduité, sérieux, etc.) ayant conscience de leur essentialité et de leur singularité, pour aider à la cohérence d'une formation, etc.. Pour autant, comme reflété par l'enquête réalisée où les activités créatives ne sont, par exemple, jamais mentionnées par les parents comme composantes du cours de F.M., la création apparaît encore trop anecdotique, tandis qu'elle est fondamentale pour la formation du musicien. Ainsi, comme indiqué par le précédemment cité *Référentiel métier Professeur de musique diplômé d'État*<sup>116</sup>, l'enseignant en F.M. doit toujours veiller à « accueillir, solliciter et exploiter les propositions des élèves » et à « proposer des situations favorisant la créativité et l'inventivité ». Une indispensable attention à la création, dont des expressions vont être ci-après détaillées.

À Venarey-les-Laumes, pour la fin de Cycle I instrumental, les élèves doivent réaliser un projet, dit « projet de l'élève », avec la F.M. : il s'agit d'abord, pour les apprenants concernés, de choisir des partenaires avec qui jouer au sein du cours (en fonction des affinités, des instruments, etc.) et de soumettre une œuvre qui sera à relever et à réarranger. Le professeur doit, de fait, savoir indispensablement faire preuve de réactivité pour s'adapter aux propositions des apprenants, tout en « ayant un plan de cours, et en sachant où aller »<sup>117</sup>. Ceci constitue un véritable atout de cet exercice de création : on « s'intéresse à l'élève, à qui il est »<sup>118</sup>. Une dimension qui apparaît d'autant plus fondamentale aujourd'hui car, dans notre société, « l'aspect humain est souvent malmené »<sup>119</sup>. Ainsi, de manière générale, en s'attachant à ce que les élèves aiment et à leur singularité, en les laissant s'exprimer, « en trouvant la lueur »<sup>120</sup> chez chacun d'eux, l'enseignement est plus efficient et prend sens, car c'est « l'envie qui prime. [...] Sans l'envie, tout serait plus compliqué »<sup>121</sup>. Notons cependant que, de nouveau, il ne faut s'inscrire dans un radicalisme puisqu'une pédagogie plus « à la classe »<sup>122</sup> pourrait convenir à certains enfants. Là encore, il s'agit d'équilibrer les pratiques.

Dans le cas du « projet de l'élève » ci-dessus présenté, si le choix de l'œuvre travaillée relève essentiellement de l'apprenant passant un examen à l'instrument, toute la classe de F.M. apprend du support choisi et participe aux activités découlant du projet. Dans ces temps de travail, le professeur recherche toujours plus l'autonomie des élèves. En outre, il veille à provoquer des situations de conflit socio-cognitif. Aussi, il se positionne essentiellement comme « guide », selon la définition du psychologue Jerome Bruner : il laisse les élèves explorer les problèmes auxquels ils sont confrontés afin qu'ils construisent des hypothèses, puis les conduit vers la découverte de solutions. En d'autres termes, il permet aux élèves d'apprendre à apprendre : il s'inscrit dans une perspective méta-cognitive. Enfin, grâce au cadre même du projet, il peut particulièrement s'attacher à « emmener les élèves à faire le lien [entre leurs pratiques], ce qui est très différent que d'avoir eux seuls à le construire »<sup>123</sup>. Il se préoccupe ainsi de ce que le cours de F.M. fasse sens pour les apprenants.

---

116 Ministère de la Culture et de la Communication, *Référentiel métier. Professeur de musique diplômé d'État*, op. cit..

117 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. Annexes, p. 93).

118 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. Annexes, p. 75).

119 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. Annexes, p. 95).

120 *Ibid.*, p. 98.

121 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. Annexes, p. 75).

122 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. Annexes, p. 98).

123 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. Annexes, p. 75).

Si l'exemple exposé considère la création comme entité d'un projet d'élève pour une évaluation transversale<sup>124</sup>, son usage peut aussi s'étendre à des projets de classe, de plus large envergure. Quel que soit le cas de figure, la finalité des activités créatives peut être une représentation publique (particulièrement propice à ce que les élèves « donnent un sens à leur travail »<sup>125</sup>). La création n'est alors plus seulement un moyen pédagogique ; elle permet aussi d'établir des « liens forts entre le spectacle vivant et l'enseignement », selon les termes du projet d'établissement du CRR du Grand Chalon - qui a retenu la création comme l'un de ses fils rouges - . Ainsi, par exemple, dans le CRD où enseigne M<sup>me</sup> P., des concerts-examens ont vu le jour : les CIII du cursus Arrangement/Création sont évalués à deux reprises dans l'année – en plus d'un examen terminal – à l'occasion de la restitution d'un projet monté en autonomie (choix d'un répertoire, recherche de partitions ou transcriptions, arrangements, élaboration d'un programme cohérent, etc.). Aussi, à Chalon-sur-Saône, la classe de F.M. voix des CM1-CM2 - avec laquelle j'ai effectué, comme précédemment dit, mon deuxième stage pratique de pédagogie - participe chaque année à un projet transversal aboutissant à une création<sup>126</sup> dans l'Auditorium du CRR. Si la trame du spectacle est écrite par l'équipe des professeurs (qui font, de fait, eux-mêmes preuve de créativité), plusieurs éléments du tout sont conçus par les élèves. Par exemple, pour le projet intitulé *Le fantôme du 4*, donné en juin 2019, les élèves ont élaboré une polyrythmie dans le style de *Voyage en France* d'Emmanuel Séjourné. À partir d'une thématique, ils ont défini des mots de deux à quatre syllabes pouvant être associés à divers rythmes. Ensuite, ils ont réfléchi à l'enchaînement des figures rythmiques, ont proposé un ostinato, choisi des nuances, etc.. Une multitude de notions a ainsi pu être abordée par la création, et s'est vue appliquée. Dans ce cours à l'effectif singulier puisque réunissant des élèves de tout le CI, la créativité était sollicitée jusque dans des temps comme celui des vocalises : un enfant pouvait par exemple avoir à proposer une mélodie plus aiguë ou plus grave que celle précédemment entendue, ce qui permettait par ailleurs de s'assurer aisément de l'assimilation de ces notions. En contrepartie à toute cette richesse, certains points fondamentaux, comme la lecture, n'ont malheureusement pu être approfondis pour une question de temps. De nouveau, un équilibre serait idéalement à trouver.

Avant de m'attacher à rendre compte d'autres pratiques créatives, il me semble fondamental de digresser brièvement pour signaler que le cours de F.M. voix s'attachait lui aussi à l'expression de la personnalité d'instrumentiste des élèves. En particulier, la classe comptant trois pianistes, de courtes pièces pour piano ont été incluses dans le spectacle. Elles ont été travaillées en accord et avec le professeur d'instrument, pour éviter de « décourager les enfants par du non jouable »<sup>127</sup>. Une telle entreprise induisait nécessairement une forte cohésion des équipes pédagogiques (pour pouvoir prendre en considération des données morphologiques, de vitesse d'apprentissage, etc.) dans l'intérêt des élèves : pour donner du sens à leurs pratiques, ils devaient avoir des objectifs atteignables. Notons que les temps consacrés au piano en F.M. étaient l'occasion d'évoquer plus en détails cet instrument, et de permettre à chaque enfant « de se mettre au clavier, même sans être pianiste [...] pour construire et jouer des accords et goûter le plaisir de l'harmonie ! »<sup>128</sup>.

124 À ce propos, notons que dans de nombreux établissements, les évaluations se sont adaptées aux nouveaux médiums du cours de F.M.. Ainsi, par exemple, dans le CRD de région parisienne précédemment cité, j'ai pu observer - en tant qu'accompagnatrice d'examens de fin de CI de F.M. - une épreuve d'exécution de rythmes binaires avec instrument à percussion (au choix : bongo, cajón, claves) et accompagnement pianistique. Dans ce même établissement, une épreuve était préparée en amont de l'examen : une pièce, bipartite, devait être exécutée à moitié à l'instrument et à moitié vocalement. De manière générale, quant au souci de donner du sens au cours de F.M., il me semble important de souligner que les évaluations du type « formatif », permettant de renseigner apprenant et enseignant sur les acquis en cours d'activité, se sont beaucoup développées.

125 *Résultats du sondage à destination de mes anciens élèves en formation musicale* (cf. *Annexes*, p. 43).

126 Notons que ces dimensions de créativité et de transversalité sont largement mises en avant dans mon actuelle formation au D.E. de F.M., ce qui m'est déjà profitable du point de vue de la connaissance des instruments, de l'ouverture à diverses esthétiques, etc..

127 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 98).

128 VONDERSCHER Olivier, « Présentation », *N'oubliez pas votre instrument !*, op. cit..

Il m'apparaît nécessaire d'également souligner que la perspective publique précédemment mentionnée doit absolument être cultivée en F.M., non seulement pour « que les élèves aient un but, ce qui est très motivant »<sup>129</sup>, mais aussi pour montrer « ce qui se fait dans ce cours »<sup>130</sup>, pour ouvrir la discipline. La F.M. est avant tout un lieu de musique, et des productions peuvent permettre à tout un chacun de s'en rendre compte : élèves, parents, professeurs d'instrument, élus et décideurs. À travers ces représentations peuvent être révélées les dimensions d'éducation vocale, de corporéité, de richesse instrumentale, etc.. La F.M. est ainsi mise en valeur et, qui plus est, elle offre à nombre d'élèves « la possibilité de se produire avec leur instrument »<sup>131</sup>, opportunité qu'ils n'ont parfois pas avant plusieurs années.

Au-delà du cadre des projets, la création peut être usitée à tout moment dans le cours de F.M.. Elle peut prendre un nombre illimité de formes, comme celle de l'improvisation en binôme : un élève crée, l'autre le soutient harmoniquement. Puis, « celui qui a fini d'improviser se met à faire l'accompagnement »<sup>132</sup>, et inversement. Tout en permettant une confrontation à des problématiques du langage musical, cela encourage l'expression de soi. Surtout, une telle pratique peut permettre d'éviter, comme ce fut longtemps le cas pour M<sup>me</sup> P. ou moi-même, une visio-dépendance liée essentiellement à l'enseignement reçu : devant un piano, sans partition, il nous était jusqu'à récemment laborieux de produire le moindre contenu, bien qu'étant pianistes. Par la création, la F.M. fait donc plus aisément sens dans la formation du musicien. Notons à ce propos que pour sensibiliser au mieux à l'expression de la créativité, il peut être bienvenu d'associer la création à la sollicitation de l'imaginaire et à l'évocation de sensations, notamment avec le jeune public. Ainsi, par exemple, dans les API, les enfants sont souvent invités à créer des objets sonores : à partir d'une histoire inventée collectivement en lien avec une chanson apprise, ils produisent des sons selon leurs envies. Une pratique d'invention qui présente de surcroît l'avantage, pour les professeurs, de pouvoir s'assurer de « l'appropriation de l'émission du son »<sup>133</sup>.

Pour permettre une pleine exploitation de la création, dont moult bienfaits viennent d'être cités, il convient donc au professeur de proposer des situations d'apprentissage variées et propices à une telle entreprise. Aussi, comme entraperçu, il peut « concevoir et créer des textes pédagogiques »<sup>134</sup>. Par exemple, toujours dans les API, certaines chansons sont prévues avec « des blancs à combler par certains rythmes, etc. »<sup>135</sup>. De fait, la volonté d'innover en vue de « donner du sens » au cours de F.M. peut s'exprimer au-delà des activités pratiquées, et s'étendre jusqu'aux supports du cours.

## **II. 3) La diversification des supports d'apprentissage : répertoire, ouvrages, technologies**

Pour pouvoir « réfléchir aux acquisitions »<sup>136</sup> - dans le respect des textes faisant autorité - au lieu de s'attacher à la progression standardisée et idéalisée d'ouvrages, et pour s'adapter à de nouveaux usages tels que présentés en I. 3) du présent mémoire, nombre de professeurs constituent aujourd'hui leur propre fonds pédagogique, en s'attachant particulièrement à l'une des préconisations de 1977<sup>137</sup> : utiliser « des textes extraits du répertoire », allant « du grégorien à nos jours », pour faire sens musicalement. Ainsi, par exemple, M<sup>me</sup> P. a choisi de fonctionner avec des

129 *Résultats du sondage à destination de mes anciens élèves en formation musicale* (cf. Annexes, p. 44).

130 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. Annexes, p. 82).

131 *Résultats du sondage à destination de mes anciens élèves en formation musicale* (cf. Annexes, p. 43).

132 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. Annexes, p. 59).

133 *Transcription d'un entretien avec Bernard Metz* (cf. Annexes, p. 87).

134 Ministère de la Culture et de la Communication, *Référentiel métier. Professeur de musique diplômé d'État*, op. cit..

135 *Transcription d'un entretien avec Bernard Metz* (cf. Annexes, p. 86).

136 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. Annexes, p. 77).

137 Ministère de la Culture, *Études de formation musicale*, op. cit., p. 9.

thèmes de travail (pour le Cycle II). Chaque thème correspond environ à l'intervalle entre deux vacances scolaires et est défini par un cheminement pouvant prendre deux formes différentes :

— Soit, il est la résultante d'une volonté personnelle, selon ce qui plaît à l'enseignante d'être travaillé. Dans ce cas, une fois les partitions choisies en adéquation avec la thématique, des objectifs pédagogiques sont définis. Ainsi, telle pièce sera particulièrement adaptée pour « travailler le chromatisme, pour travailler l'harmonie, etc. »<sup>138</sup>. Toutes les activités d'un cours de F.M. (lecture, écriture, écoute, analyse, culture musicale, etc.) peuvent être pratiquées avec ce mode de fonctionnement quant aux supports d'apprentissage. Aussi, l'utilisation de l'instrument, dans son admission large, et la création peuvent s'adjoindre à cet usage. Si l'on considère, par exemple, une pièce bipartite, comme *Der Schatzgräber* de Schubert, avec un passage majeur et un passage mineur, il peut en résulter un exercice d'invention d'une courte phrase musicale, dans les deux modes, qui sera à jouer à l'instrument : « cela est du concret tout de suite »<sup>139</sup>.

— Soit, un manque se fait sentir (quant au ternaire, par exemple) : thème et œuvres sont alors choisis en fonction de cela. S'attacher aux besoins des élèves, s'adapter « aux personnalités et aux voix »<sup>140</sup> que l'on a devant soi, ne peut être - comme vu précédemment - que profitable aux apprenants, en termes de motivation, de compréhension, etc.. Mais, au-delà de ce primordial aspect, cette attention à la singularité peut aussi constituer un réel bénéfice pour la vie d'un établissement. En effet, de nombreuses structures ont leur propre saison de concerts et, souvent, comme dans le CRR où enseigne M<sup>me</sup> B., moult élèves sont impliqués dans cette dernière. Particulièrement, au premier trimestre 2018, il s'agissait de jouer *Petrouchka* de Stravinsky. Un objectif ambitieux, tant et si bien que tous les personnels (professeurs d'instrument, professeurs de F.M., bibliothécaire, etc.) se sont investis et unis, créant une réelle synergie au sein de la structure pour la réussite des élèves et, *a fortiori*, de la saison. Plus encore, même si comme l'indique Olivier Cordelle, « on n'intéresse pas les élèves d'âges différents de la même façon »<sup>141</sup>, M<sup>me</sup> B. a veillé à utiliser le même matériel avec toutes ses classes, de l'Initiation au COP, pour que « tout le monde puisse, à tout âge, être en lien »<sup>142</sup>. Elle a ainsi simplement tiré des substances différentes d'une même partition : pour les six ans, la « Danse russe » de *Petrouchka* a par exemple permis une vraie perception de la différence entre pulsation et rythme. Pour autant, notons que le lien à la programmation n'est que ponctuel avec les jeunes élèves : si toutes les classes de ce CRR ont, par niveau, une partition annuelle pour rendre « tout de suite nécessaire la lecture »<sup>143</sup>, etc., elle n'est reliée à la programmation qu'à partir du IIC3 car avant, pour l'année, cette dernière ne serait utilisable.

Le fonctionnement par thèmes tel qu'il vient d'être décrit n'est pas uniquement le fait de M<sup>me</sup> P. : il est par exemple également usité pour le CII au CRR où enseigne M<sup>me</sup> B.. En 2018-2019, Duke Ellington y était alors érigé en thématique. Une attention au jazz posant la question des esthétiques. En effet, s'il est largement admis que l'un des objectifs du cours de F.M. doit être d'élargir les horizons, de nombreux tâtonnements subsistent quant à ce qui serait le plus idéal pour l'intérêt des élèves en termes d'ouverture esthétique. Selon Olivier Cordelle, il serait préférable d'utiliser comme premier support au cours de F.M. les musiques actuelles, car se sont elles « qui parlent aux élèves »<sup>144</sup>. Ainsi, il a recruté un professeur spécialiste, avec cet avantage que les musiciens actuels, en général, connaissent les grands standards classiques et peuvent ainsi emmener les élèves à découvrir ce répertoire. Un équilibre que prône également M<sup>me</sup> P. : il faut « trouver des

---

138 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. Annexes, p. 56).

139 *Ibid.*, p. 57.

140 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. Annexes, p. 93).

141 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. Annexes, p. 82).

142 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. Annexes, p. 96).

143 *Ibid.*, p. 98.

144 *Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle* (cf. Annexes, p. 72).

sujets qui plaisent aux élèves (comédie musicale, musique de film, etc.), [...] sans tomber dans le "Je bannis le classique". Il faut un mix des deux »<sup>145</sup>. Du côté de M<sup>me</sup> B., l'orientation est également aujourd'hui plus aux musiques des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles - par goût et parce que « des ouvrages de mélodies qui n'ont que du Schubert, Schumann, Bach, n'arrivent plus bien à passer en 2018 »<sup>146</sup> - mais particulièrement de tradition savante. Un répertoire dont l'utilisation est devenue plus aisée par l'apparition des vignettes SEAM, pouvant être mis en lien avec la musique traditionnelle (que j'utilise personnellement trop peu comme enseignante - l'enquête réalisée m'aura permis cette prise de conscience -, ce à quoi je veillerai désormais), et rendant possible le travail avec des compositeurs de notre temps : il y a quelques années, Isabelle Aboulker est ainsi venue au CRR où enseigne M<sup>me</sup> B., ses *Petites histoires naturelles* ayant été retenues comme œuvre d'année (notons, soit dit en passant, que ces pièces présentent l'avantage d'être écrites pour la voix, tandis qu'une œuvre d'année instrumentale n'est pas toujours chantable).

Quelles qu'elles soient, les positions venant d'être exposées veillent à inscrire la F.M. dans son temps. Une préoccupation qui est de plus en plus celle de la littérature de la discipline, dont l'utilisation perdure, parfois en complément aux pratiques pédagogiques individuelles. Ainsi, par exemple, toujours dans l'établissement où enseigne M<sup>me</sup> B., certains supports d'enseignement relèvent d'un tronc commun à tous les professeurs (pour le CI, par exemple : œuvre d'année et ouvrage de théorie), et le reste est au libre choix (ce qui induit, notons-le, une confiance de la direction). De même, dans l'établissement où enseigne M<sup>me</sup> P., cet usage est de rigueur, mais uniquement pour les fins de cycle. Il s'agit de s'assurer d'une certaine homogénéisation, au moins pour cette échéance.

Pour s'ancrer dans le réel, les ouvrages d'aujourd'hui tendent, comme les fonds pédagogiques individuels, à éviter au maximum toute situation amusicale - en se basant sur l'utilisation du répertoire - et à s'ouvrir « à d'autres styles que le classique »<sup>147</sup>. Aussi, beaucoup s'adaptent au renouvellement des outils du cours et proposent des activités en conséquence. Par exemple, dans *La magie de la musique*, vol. 3, chapitre 1 : « Imite ton professeur avec tes mains, ta voix ou ton instrument », « À toi d'inventer et d'écrire une formule rythmique : fais-la deviner à tes camarades ! », « Entraîne-toi à battre cette mesure », etc.. Une prise de conscience visible jusque dans le titre des ouvrages : *N'oubliez pas votre instrument !*, *Faisons de la musique en F.M.*, *Destination : musique !*, etc.. Ne subsiste alors comme problématique essentielle que la directivité de tout manuel. Il n'est en effet nullement agréable pour quiconque de se sentir enfermé dans « un carcan »<sup>148</sup>, d'être contraint à travailler à partir d'une œuvre avec laquelle « on n'accroche pas »<sup>149</sup>. Une solution serait, comme certainement anticipé par les directeurs prônant un équilibre entre tronc central et singularité des enseignants, de pouvoir « prendre des chemins de traverses »<sup>150</sup>, à l'appréciation du professeur. Ainsi, par exemple, l'an passé, alors que je travaillais avec l'ouvrage *La magie de la musique*, j'ai ressenti des difficultés d'énumération chez plusieurs élèves. J'ai alors pris l'initiative de m'éloigner temporairement de l'ouvrage pour mieux y revenir, et ai proposé une situation ludique où chaque élève incarnait physiquement et par le chant une note de la gamme de DO (changeante dès lors que les élèves n'étaient au nombre de huit).

Dans le souci ci-dessus évoqué d'adéquation de la F.M. avec son époque, la méthode *Faisons de la musique en F.M.* a vu, dès 2016, ses volumes 1 puis 2 se développer au format numérique. Pour les élèves, il est ainsi désormais possible de retrouver le cours de F.M. sur

---

145 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. *Annexes*, p. 55).

146 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 100).

147 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. *Annexes*, p. 55).

148 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 98).

149 *Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P.* (cf. *Annexes*, p. 62).

150 CRR du Grand Chalon, *Projet d'établissement 2015-2020*, p. 2.

ordinateur ou tablette et de s'exercer de manière interactive, qu'il s'agisse de lecture (sans clé au départ), de rythme, ou du travail de l'oreille. Récompensé, ou non, par des badges de différentes couleurs selon sa réussite aux exercices, l'élève peut les reprendre à sa guise, mais sans outils de compréhension de ses erreurs. Il pourra en revanche échanger quant à ses résultats avec son professeur lors de son cours hebdomadaire, ou directement sur un forum - développé parallèlement à la méthode numérique - dédié à sa classe. Le préjudice sera de fait probablement moindre à celui pouvant résulter de l'utilisation de certains logiciels de Formation Musicale Assistée par Ordinateur ou d'applications comme Perfect Ear : la correction des exercices s'y affiche automatiquement, ne laissant aucune possibilité à l'élève d'engager sa réflexion pour s'auto-corriger. Ces supports, bien que d'aspect plaisant, ne peuvent ainsi de tout évidence convenir en l'état comme outil unique d'apprentissage, et leur utilisation par l'élève seul peut entraîner de mauvaises habitudes vis à vis de l'investissement intellectuel. Qui plus est, il me semble absolument fondamental de souligner que l'utilisation de l'outil informatique doit être très encadrée : ayant eu à faire l'an passé à une jeune élève dépendante de son portable, il m'importe particulièrement d'être attentive à l'usage que je préconise des nouvelles technologies, en particulier chez les plus petits.

Pour autant, il ne peut être nié que ces dites technologies ont eu impact très positif au sein même du cours de F.M. et doivent donc y avoir une place, en particulier car permettant un accès illimité et immédiat à des partitions, des enregistrements, etc.. Ainsi, il est désormais plus aisé pour le professeur non seulement de sensibiliser les parents à ce que fait dans son cours (en envoyant, par exemple, un mail avec « le lien YouTube d'un ballet »<sup>151</sup>, etc.) mais également de saisir au vol des idées d'élèves (sur la correspondance entre certaines pièces qu'ils ont pu jouer, etc., dans le cadre d'une formation globale) et de les développer, dans le souci de singularité précédemment évoqué. Aussi, la pratique d'écoute en tant que telle se trouve facilitée, tant et si bien que j'ai pu, l'an passé, la ritualiser sans mal avec mes classes d'éveil : chaque cours s'achevait ainsi par la découverte d'un instrument, avec audition et coloriage d'illustrations.

Pour conclure quant au renouvellement des supports du cours, je souhaiterais en citer un type inédit, développé récemment pour une approche toujours « plus ludique et plus performante »<sup>152</sup> de la F.M. : le jeu de cartes. *Solfeggetto*, né en 2016, est un jeu de 52 cartes conçu en premier lieu pour aider à la lecture de rythmes. Sur chaque carte figure une cellule rythmique (en tout, le jeu comporte 15 cellules différentes) de difficulté variée pour s'adapter au niveau de chacun, dans le souci d'une pédagogie différenciée. Il n'existe pas à proprement parler de manière d'utiliser ce jeu : son essence est d'être multiusage, « [...] pour développer des cheminements cérébraux très différents »<sup>153</sup>. M<sup>me</sup> P., qui me l'a fait découvrir, en propose, entre autres, l'utilisation suivante : un groupe d'élèves invente une pièce rythmique, en percussions corporelles, à partir des cartes. Puis, il dispose les cartes dans le désordre sur un pupitre, et exécute sa pièce. Les autres élèves doivent alors réordonner les cartes selon ce qu'entendu. Moutl données peuvent ainsi être travaillées : création, lecture rythmique, mémorisation, etc.. De fait, *Solfeggetto* est selon moi un type de support prometteur, en termes de pédagogie. Inépuisable (l'utilisation d'un seul exemplaire de chaque carte permet plusieurs milliers de combinaisons) et apprécié des élèves, il a été développé grâce au financement participatif, preuve supplémentaire de l'ouverture de la discipline.

---

151 *Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.* (cf. *Annexes*, p. 96).

152 « Solfeggetto », <https://www.kisskissbankbank.com/fr/projects/solfeggetto/tabs/description> [accès le 31/08/19].

153 MICHAUT Jean, « Solfeggetto en F.M. », 2018, <https://solfeggetto.fr/2018/09/15/comment-utiliser-solfeggetto-en-cours-de-formation-musicale/> [accès le 31/08/19].

### III. Expérimentations

#### III.1) Dictée chantée et dictée instrumentale : école de musique de Chevigny-Saint-Sauveur (21), classe de CH2

Pour faire sens, le cours de F.M. devrait, entre autres, particulièrement s'attacher à une diversité de moyens, ce pour s'adapter aux différents profils des élèves et, *a fortiori*, leur permettre de devenir des musiciens complets. En effet, comme vu en II.1), tout individu fonctionne avec un ou des couplages prédominant(s) : certains « sont plus visuels, digitaux, etc. »<sup>154</sup>. Ainsi, si un professeur n'est à l'écoute, ou ne s'attache par exemple qu'au suivi strict d'un manuel ne proposant qu'un cheminement pédagogique, certains élèves décrocheront : la F.M. ne leur apportera que peu.

Pour m'assurer de la véracité de cette hypothèse, j'ai choisi de mettre en comparaison les résultats d'une dictée<sup>155</sup> dont une partie était avec appui vocal et l'autre avec appui instrumental. Pour que ces résultats puissent être probants, les extraits à relever étaient de même difficulté, de même longueur (deux mesures à 4/4) et de même langage (tous deux provenaient d'une chanson populaire recueillie par Alexandre Borodine). En revanche, dans un souci d'abstraction notale (capacité d'identification de la hauteur d'un son quelque soit son timbre), le premier extrait aura été joué au piano, le deuxième à la flûte traversière. Notons qu'il aurait été également possible de recourir à une écoute depuis un fichier numérique, ou d'impliquer un élève dans le jeu de la dictée, comme recommandé par Olivier Vonderscher dans sa méthode précédemment citée. Cette pratique d'abstraction ayant été cultivée tout le trimestre, elle n'aura probablement que peu impactée les résultats des élèves. Pour une mise en comparaison plus optimale, il aurait cependant pu être judicieux de ne pas varier l'élément timbrique.

La classe avec laquelle a été menée cette expérimentation comptait huit élèves, de 12 à 18 ans. J'en ai été la professeure de septembre à décembre 2018. À mon arrivée, j'ai pu notamment constater que tous, à l'exception d'un, étaient assez timides vocalement parlant. Aussi, ils n'avaient pas ou peu utilisé leur instrument de musique en F.M.. Enfin, chacun me semblait de nature curieuse, ce qui était particulièrement adapté pour mener à bien mon entreprise. Concernant les supports du cours, un ouvrage de F.M. était imposé, mais il m'était pleinement laissée la possibilité d'adapter son utilisation à certains outils, comme l'instrument ou le corporel. Aussi, j'étais libre d'apporter mes propres supports en complément. De fait, pour ne pas que l'utilisation de l'instrument soit nouvelle au moment de la mise en situation de comparaison (réalisée en décembre), et dans un souci de formation globale, j'ai l'ai introduite dès mon arrivée (notons que la taille de la salle le permettait aisément). Lors des premiers cours, les élèves avaient tendance à oublier leur instrument, ou ne s'étaient organisés de sorte à pouvoir l'apporter. Au fur et à mesure, les habitudes ont cependant changé, et l'utilisation de l'instrument en F.M. est devenue plus naturelle.

Aussi, pour permettre aux élèves de gagner en aisance vocale, et pour pallier une certaine perte de sensations vis à vis du musical (cf. II.1), j'ai veillé dès le premier cours à la pratique vocale, en proposant une polyrythmie parlée. Pour que les adolescents puissent sortir de leur retenue, je demandais, par exemple, d'être dans l'exagération des nuances, et obtenait ainsi une interprétation juste de ce point de vue. De fait, les élèves auront pu, me semble-t-il, rapidement se prouver ce dont ils étaient capables.

Ces deux dimensions (vocales et instrumentales) auront été cultivées sur la durée, notamment en s'inscrivant dans le cadre d'un projet de fin de trimestre, initié la semaine précédent

---

154 Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B. (cf. Annexes, p. 93).

155 Cf. Annexes p. 50.

les vacances de la Toussaint : il s'agissait d'interpréter, avec la majeure partie des classes de F.M. de l'école, *La Tendresse*, composée par Hubert Giraud et arrangée, pour l'occasion, par mes soins. Notons, soit dit en passant, que pour réaliser cet arrangement, n'ayant que trop peu de connaissances quant à l'écriture pour batterie et pour guitare, je n'avais pas hésité à solliciter mes collègues enseignant ces disciplines : ceux-ci m'avaient aidée avec beaucoup d'enthousiasme, permettant un arrangement de bien meilleure qualité et ne mettant inutilement les apprenants en difficulté puisque respectant leur zone proximale de développement.

Tout au long du trimestre, les élèves auront été confrontés à l'exercice de dictée, essentiellement « traditionnelle » (dimension manquante dans mon expérimentation, tandis qu'elle aurait certainement pu étayer les résultats obtenus), mais aussi chantée. Lors de cette activité, j'étais particulièrement attentive au « guidage » : est-ce conjoint ou disjoint, ascendant ou descendant ?, quel est le rapport entre tels sons, en termes de durée ?, etc.. Un travail qui aura porté ses fruits car, le jour de la dictée en deux temps, j'entendrais une élève - réfléchissant à voix haute après avoir chanté - dire : « Dans ce rythme, le premier son est le plus long ». Concernant la dictée instrumentale, sa pratique n'aura été introduite qu'une semaine avant cette dictée en deux temps (notons d'ailleurs que, malgré des observations continues, j'aurai retenu l'écrit comme moyen final d'analyse à mes deux expérimentations, tandis qu'il n'était peut-être pas le plus approprié, comme vu précédemment). Trois élèves, bien qu'ayant utilisé l'instrument tout le trimestre, m'auront semblé aborder cet exercice avec craintes, mais obtiendront pour autant immédiatement de meilleurs résultats qu'avec le seul médium « chant intérieur ». Aussi, dès la semaine suivante, ils paraîtront bien moins redouter cette activité (de manière générale, notons que l'utilisation de l'instrument suscitait l'envie chez les élèves). Il aurait pour autant sans doute été préférable, pour une mise en confiance optimale, de s'attacher plus tôt dans le trimestre à la dictée instrumentale.

#### Résultats de la mise en situation comparative

	Dictée chantée	Dictée instrumentale
Romane <sup>156</sup>	5/5	5/5
Léa	3/5	4/5
Laura	3,5/5	5/5
Paul	5/5	4/5
Martin	3,5/5	4,5/5
Enzo	5/5	5/5
Mathéo	5/5	3,5/5
Émilie	2,5/5	3,5/5

Sur huit élèves, seuls deux ont révélé un profil équilibré entre Entendre-Chanter-Écrire, et Entendre-Jouer-Écrire. Pour les six autres, l'on peut constater un écart de 1 à 1,5 point sur 5 entre les résultats aux dictées. En outre, deux élèves - ayant manifesté une certaine qualité d'audition intérieure tout au long du trimestre - ont obtenu un meilleur résultat à la dictée chantée. Un élément m'est apparu particulièrement saisissant : l'un des deux élèves, saxophoniste, réussissait à reproduire fidèlement ce qu'entendu avec son instrument, mais a fait des fautes de notes à l'écrit (alors que la question de la transposition avait été anticipée dans le support distribué pour la dictée, afin de permettre à l'élève de n'avoir à s'en soucier). Ainsi, une certaine faiblesse pour écrire ce que joué a pu être mise en évidence. À l'inverse, pour quatre autres élèves, l'utilisation de l'instrument a permis un meilleur résultat. Notamment, Laura a obtenu 5/5 à la dictée instrumentale alors qu'elle

<sup>156</sup> Les prénoms ont été modifiés.

avait rencontré de vives difficultés d'écriture, notamment rythmique, en cours de trimestre. L'avantage a été ici pour elle de pouvoir se focaliser sur la notation des rythmes, la question des hauteurs ayant été facilitée par l'utilisation de l'instrument. Par la dictée instrumentale, elle a ainsi pu s'améliorer sur son point faible, Entendre-Écrire rythmiquement. Cela laisse présager, à long terme, de conséquents progrès dans des situations de dictée chantée ou « traditionnelle ». Enfin, notons que l'une des élèves, Émilie, aura eu de moins bons résultats que d'ordinaire, vraisemblablement en raison de la dimension « évaluée » de l'exercice.

Tous les aspects présentés tendent à vérifier l'hypothèse de départ selon laquelle, pour faire sens, le cours de F.M. doit notamment s'attacher à la diversification de ses outils. Il s'agit en effet non seulement de répondre au profil de chacun, mais également de permettre à l'apprenant « l'usage de toutes ses facultés »<sup>157</sup>, en vue de l'autonomie. Dans cette perspective d'autonomisation, l'expérimentation menée aura également conforté l'intérêt du « guidage ». Enfin, se sera révélé l'impact positif de l'utilisation de l'instrument sur la motivation et l'envie des élèves, dimension fondamentale dans la quête de sens en F.M..

### **III.2) « Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. » (Xun Zi) : CRR de Dijon, classe d'Initiation**

Afin de confronter un maximum de réflexions du présent mémoire à un vécu, j'ai pris le parti de mener une seconde expérimentation. En outre, j'ai souhaité observer l'évolution, sur quatre séances d'une heure (à raison d'une séance par semaine), de l'aisance – grandissante ou non – d'un groupe d'élèves avec le rythme « deux croches » (d'un point de vue corporel, de discrimination auditive, etc.), sur une pulsation donnée. Le groupe concerné comptait six enfants de CP, âgés de six à sept ans, et l'expérimentation (menée dans une salle spacieuse, équipée d'un clavier) s'est étendue de mai à juin 2019, soit sur l'ensemble de la durée pendant laquelle j'ai enseigné à ce groupe. S'agissant d'élèves en Initiation, les objectifs n'étaient ceux d'un cours de F.M. (découverte plus qu'approfondissement d'éléments du langage et de la culture musicale). Pour autant, les enfants devenant à cet âge capables « d'un début de raisonnement logique, mais toujours à partir d'un support concret »<sup>158</sup>, il m'est apparu pleinement envisageable de m'assurer auprès d'eux de l'efficacité de la stratégie d'apprentissage selon laquelle, pour faire sens, « on ne doit enseigner des règles aux enfants que lorsqu'on les a mis à même d'expérimenter les faits ayant engendré ces règles »<sup>159</sup>. Autrement dit, il s'agissait de vérifier si, par une pédagogie orientée en premier lieu vers la sensorialité et la manipulation, les élèves pouvaient assimiler une notion (donc, lui donner du sens), et parvenir à l'autonomie avec cette dernière jusque dans des situations partant du « concept » et non d'abord du ressenti lui-même.

Pour ce faire, j'ai choisi d'utiliser divers médiums, tous ci-précédemment mentionnés. En premier lieu, je me suis attachée au choix d'un chant. Celui-ci devait permettre, d'une part, une connexion à une réalité musicale et, d'autre part, l'appropriation du matériau rythmique « deux croches » par un contenu adapté. *La petite cheminée*<sup>160</sup>, pièce incluant deux sections percussives et ne comportant que des noires et des croches, m'est apparue satisfaisante. Avec du recul, je ne choiserais cependant pas ce morceau si l'expérimentation était à refaire. En effet, il aurait été préférable, au regard de l'objectif défini, de retenir une pièce commençant par des noires plutôt que mélangeant dès le début les deux figures rythmiques.

Pour m'inscrire dans une certaine cohérence quant aux pratiques du professeur m'ayant

---

157 JAKES-DALCROZE Émile, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Paris, Fischbacher, 1920, p. 76.

158 « Vers l'apprentissage de l'abstraction », *op. cit.* [accès le 03/09/19].

159 JAKES-DALCROZE Émile, *Le rythme, la musique et l'éducation*, *op. cit.*, p. 76.

160 Cf. *Annexes* p. 50.

précédée, et pour donner un but aux enfants, le chant choisi a eu dès le début vocation à être représenté devant les parents des élèves (notons que la référence à cet aspect aura de temps à autre permis de retrouver concentration et motivation des enfants en cas de dissipation, preuve supplémentaire de la nécessité de donner aux apprenants des objectifs). Ainsi, *La petite cheminée* a été travaillée à chaque séance. Transmise intégralement oralement, par le biais imitatif, elle a rendu possible un travail d'oreille, de mémorisation, mais aussi et surtout du rythme. En particulier, lors du premier cours, les enfants ont spontanément manifesté le besoin de marcher en chantant (illustrant par là même la puissante imbrication mouvement-musique). Si j'ai pu constater que la plupart marquait déjà bien la pulsation à la noire, cela n'était le cas de tous : l'une des enfants, Zoé<sup>161</sup>, marchait à la croche ; une autre, Justine, n'accordait ses pas avec le chant. Pour une prise de conscience, j'ai demandé aux élèves d'être attentifs à ce que leurs pieds soient ensemble, et ai désigné l'un d'eux, particulièrement à l'aise, comme modèle. Cela aura permis à Justine, au moins au terme de l'exercice, de ressentir la pulsation par le corps, étape préalable indispensable à l'appropriation du rythme « deux croches ».

Dans les perspectives venant d'être évoquées d'homogénéité pédagogique et d'ancrage de l'élément pulsatile, mais également en vue de l'assimilation du matériau précédemment cité, plusieurs exercices oraux et corporels dérivés du chant ont été proposés lors des séances suivantes, parmi lesquels :

- Séance 2

\_ Réalisation des sections rythmiques en percussions buccales (propositions et choix par les élèves d'un son par figure de rythme, figures non encore vues ni nommées à cet instant).

\_ Association du marquage de la pulsation en marchant à l'expression « moyens pas », utilisée par mon prédécesseur avec les enfants pour mentionner la réalisation des noires avec les pieds. L'expression « petits pas » était employée pour les croches. Lors de cet exercice, une élève, Suzanne, manifesta des difficultés au maintien de la pulsation dans la durée, ce qui n'était le cas jusqu'alors. Cela peut interroger quant à la conceptualisation : en commençant à mettre des mots sur un vécu, cette enfant a rencontré des difficultés qu'elle n'avait pas dans la spontanéité.

- Séance 3

\_ Réalisation des sections rythmiques en percussions corporelles (aucune perception de difficultés).

\_ Déplacement à « moyens pas » pour chaque itération du refrain. Lors de sa première apparition, j'ai marché avec les enfants, en les doublant à la flûte traversière (soulignons en passant qu'il m'apparaît important de se positionner comme instrumentiste auprès des élèves : être soi-même interprète - qualité recherchée dans les offres d'emploi, et cultivée dans les formations à l'enseignement - peut en effet contribuer à donner du sens au cours de F.M.). La seconde fois, je les ai laissés autonomes : tous ont réussi la tâche demandée.

- Séance 4

\_ Réalisation des sections rythmiques avec des claves. L'une des élèves, Rose, rencontra des difficultés liées, possiblement, à des problèmes de concentration (remarquables en peu de séances). Par l'imitation, elle réussit cependant à s'harmoniser avec les autres apprenants.

\_ Frapper le rythme du chant (pour guider les enfants quant à la distinction entre pulsation et rythme, je leur avais indiqué qu'il fallait que je puisse reconnaître la chanson sans qu'ils utilisent la voix) : Suzanne commença en frappant la pulsation, mais s'accrocha rapidement à ses camarades. Chez trois d'entre eux, les paroles se devinaient sur les lèvres, signe qu'ils chantaient intérieurement.

De nombreuses autres pratiques, non immédiatement reliées au répertoire choisi, ont

---

161 Les prénoms ont été modifiés.

jalonné mon expérimentation : l'improvisation<sup>162</sup>, le pré-passo<sup>163</sup>, la discrimination auditive (s'immobiliser à l'audition d'un rythme [jeu 1, 2, 3, Rythme !, dérivé de 1, 2, 3, Soleil !], etc.), la battue en lien avec une activité vocale<sup>164</sup>, etc.. Tout au long des séances, les enfants ont manifesté des progrès dans leur relation physique à la pulsation, et la distinction noires – croches semble avoir commencé à faire sens chez chacun d'eux du point de vue du ressenti corporel, vocal et auditif. En outre, lors de la 4<sup>e</sup> séance, tous auront réussi à appliquer sans modèle préalable la consigne « se mouvoir à moyens pas » sur *La petite cheminée*.

À ces activités se sont adjoints progressivement des travaux autour de la partition matérielle du chant choisi, afin de faire succéder la mise en mots et en signes au vécu. Ainsi, dès la deuxième séance, les enfants ont par exemple chanté en suivant le texte de la chanson avec un doigt : ils avaient de fait, dans leur champ visuel, les rythmes correspondant à ce que chanté. Ce même jour, en fin de séance, la noire fut identifiée, nommée, et mise en lien avec les « moyens pas ». La semaine suivante, la même démarche était appliquée au rythme « deux croches » avec, en supplément, la dimension « percussions corporelles » précédemment citée.

Pour rendre compte de l'assimilation des enfants, j'ai fait le choix de proposer un travail écrit<sup>165</sup> (évaluation sommative non sanctionnante comme outil d'analyse d'une démarche, elle, formative) sollicitant leur mémoire auditive des rythmes « noire » et « deux croches ». Pour que ce travail ne soit pas traumatisant, la dimension « écrite » avait été instaurée en séance 3 : les élèves devaient entourer, en deux couleurs de leur choix, les figures rythmiques vues, puis légender leur travail. Aussi, j'avais été attentive à dédramatiser préventivement l'erreur en amont de l'exercice.

#### Reconnaissance auditive des rythmes « noire » et « deux croches » sur une pulsation donnée

	Noémie	Thomas	Suzanne	Justine	Rose	Zoé
Pourcentage de réponses justes	100,00%	100,00%	75,00%	100,00%	37,50%	87,50%

Les résultats obtenus rendent compte des bienfaits de la sensorialité, de la corporalité, pour l'assimilation de savoirs « théoriques », tout du moins à l'âge des élèves impliqués. Pour conforter ces résultats, il aurait été judicieux de mettre en œuvre le cheminement inverse à celui proposé, avec un groupe similaire. Aussi, comme les adolescents ou adultes sont plus en mesure d'abstraction (capacité qu'il faut par ailleurs s'attacher à cultiver), et souvent plus inhibés corporellement parlant, une même démarche avec ce public aurait pu nuancer le bilan établi. Enfin, si la globalité des élèves a eu de très bons résultats, il convient d'analyser les problèmes rencontrés. En outre, Suzanne n'a pas réussi à reconnaître les croches lorsqu'elles n'étaient pas mises en comparaison avec des noires : une inscription dans la durée du travail mené aurait peut-être permis de résoudre cela. Pour Rose, comme vu, les résultats sont vraisemblablement le reflet de difficultés de concentration. Pour autant, il ne peut être omis que la pédagogie et les moyens usités ont pu ne pas lui convenir. Est ainsi de nouveau soulignée la nécessaire capacité d'adaptation du professeur de F.M. pour répondre aux singularités car, enseigner, c'est avant tout permettre d'apprendre.

162 Improvisation, à tour de rôle, d'un rythme en percussions corporelles. Les élèves ayant tous rencontré des difficultés au maintien de la pulsation lors de cet exercice, je m'étais immédiatement attachée au renforcement de cet aspect en faisant passer une pulsation d'un enfant à l'autre. Justine était trop dans l'anticipation ; Suzanne pressait. Par la vocalisation (comptes à voix haute), ces problèmes se sont résolus. Je n'aurai cependant pu approfondir l'exercice d'improvisation (abordé une seule fois), par manque de temps.

163 Le visionnage d'une vidéo O' passo (<https://www.youtube.com/watch?v=MI5t1BDYvcM>) m'ayant interpellée, il me semblait pertinent de mettre moi-même en œuvre le dispositif pédagogique observé. Le résultat de ma démarche pourrait être ainsi résumé : alors qu'assis, aucun enfant n'arrivait à maintenir la cellule rythmique « deux croches – soupir » dès lors que je ne la jouais plus avec eux (pour improviser d'autres rythmes), tous auront réussi cette entreprise avec l'ajout de la pulsation aux pieds. Cela met en évidence à quel point l'ancrage pulsatile et le travail du rythme doivent passer par le corps et le mouvement, par le corps en mouvement.

164 Cf. *Annexes* p. 51-52.

165 Cf. *Annexes* p. 53.

## Conclusion

Pour que les directives pédagogiques de 1977 (dont je me suis attachée à montrer ô combien celles-ci étaient aptes à donner du sens au cours de formation musicale) puissent être consacrées, il aura été - et sera encore - nécessaire que moult acteurs de la F.M. osent remettre en question des pratiques bien ancrées et aillent par-delà des considérations extra-artistiques. Le changement n'est jamais aisé, d'autant plus lorsqu'il a vocation à s'appliquer à une pluralité d'usages. Pour autant, la réforme engagée il y a plus de quarante ans était indispensable pour remédier à une discipline devenue « trop analytique, trop cérébrale, trop déconnectée de la matière musicale »<sup>166</sup>. Une démarche honorable à laquelle il convient toujours, à chaque instant, de s'attacher.

En outre, une pluralité d'aspects - dont certains préconisés, comme ci-dessus indiqué, dès la décennie 70 - doit selon moi particulièrement retenir l'attention du professeur de F.M. d'aujourd'hui pour permettre à tout apprenant de non seulement percevoir l'essentialité de la F.M., mais également de bénéficier de ses vertus : formation d'un musicien complet, tout à la fois instrumentiste, lecteur, auditeur, etc., équilibré au mieux en termes sensori-moteurs, ouvert à de multiples pratiques et esthétiques, et ayant conscience de l'importance de son unicité tout en sachant être en société. Parmi ces dits aspects, je citerai, sans hiérarchisation :

- l'utilisation de l'instrument (dans un souci de décloisonnement et de formation globale).
- le travail à partir du répertoire (pour un ancrage permanent à la musique), en privilégiant les œuvres des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles, de toutes esthétiques, tout en n'omettant la transmission d'une riche Histoire musicale et, plus largement, artistique.
- l'attachement à la singularité des élèves, qu'il s'agisse de l'écoute de leurs envies (dimension fondamentale à l'apprentissage) ou de leurs besoins (donner une pluralité de moyens pour répondre aux différents profils et permettre à chacun d'apprendre et de se développer). Notons que ces deux points sous-tendent l'absence d'un systématisme pédagogique, mais n'excluent pour autant une cohérence.
- l'identification claire d'objectifs, pour l'enseignant lui-même mais aussi pour les élèves.
- l'emploi - modéré - des nouvelles technologies, en symbiose avec notre temps.
- l'engagement physique (ressenti corporel/vocal/auditif) et/ou intellectuel des élèves, à tout âge, pour une pleine assimilation en vue de l'autonomie.
- la cohésion d'une équipe pédagogique, dans son admission large.
- la conduite de projets, privilégiant transversaux, et pouvant avoir vocation de représentation(s) publique(s) (permettant ainsi, entre autres, de montrer ce qui se fait en F.M.).
- le recours à la création, dans les soucis d'expression de soi et d'engagement ci-avant évoqués.

Cet aperçu non exhaustif des médiums et usages m'apparaissant aujourd'hui comme fondamentaux pour donner du sens au cours de F.M. recouvre (selon moult lectures, échanges et observations ayant jalonné l'écriture du présent mémoire) ce que mis de plus en plus fréquemment en pratique par les enseignants, tant et si bien que « le sens de la F.M. est aujourd'hui plus évident pour les élèves que par le passé »<sup>167</sup>. Pour autant, il demeure primordial que chaque enseignant continue à prendre du recul et à s'interroger pour faire avancer la discipline, d'autant qu'elle reste encore trop incomprise. Personnellement, si dès avant mes recherches, ma démarche pédagogique privilégiait la plupart des aspects venant d'être mentionnés (au regard, notamment, de mon vécu

---

166 MENDEL Pierre, « Regards sur la formation musicale », *op. cit.*, p. 29.

167 *Ibid.*, p. 30.

d'élève, et de ma première expérience professionnelle), le travail mené m'aura, par exemple, incitée à m'attacher beaucoup plus au sensoriel dans mes cours. Aussi, de façon plus générale, je ressens que mon adaptabilité et ma réactivité, par vigilance à ces dernières, se sont développées, tout comme ma capacité à prendre le temps : il s'agit de permettre à chacun d'apprendre, par la considération des rythmes différents, sans pour autant perdre en exigence et en qualité. Dans cette même perspective, j'ose plus aisément une diversité de situations pédagogiques et de moyens, sans tomber dans l'excès inverse à ce que voulu par une innovation outrancière. Enfin, je suis plus attentive au choix de mes supports de cours : ces derniers doivent désormais tout à la fois satisfaire mon goût et celui des élèves, mais aussi répondre aux objectifs à atteindre. Notons en passant que j'utilise dorénavant *Solfeggietto*, qui ne cesse de me convaincre de ses bienfaits pédagogiques.

Au-delà de ces apports immédiats, certaines perspectives auront émergé de mes travaux. En outre, je souhaiterais vivement approfondir ma connaissance de la méthode O passo par une formation plus approfondie. Pour faciliter cette entreprise, j'ai notamment adhéré, en août 2019, à l'Association des Professeurs de Formation Musicale. Par ailleurs, j'envisage d'assister au prochain congrès organisé par cette dernière, le thème retenu (« Neurosciences et apprentissage musical ») m'apparaissant particulièrement adéquat pour enrichir mes réflexions. Aussi, en vue d'accroître mon protéiformisme et par goût personnel, j'aimerais suivre, d'une part, des cours d'improvisation et, d'autre part, des cours de violoncelle (la pratique d'un instrument à cordes frottées ne pourra, en effet, qu'enrichir mon activité d'enseignante en F.M.). Enfin, j'envisage de prolonger les expérimentations menées pour le présent mémoire, en m'attachant notamment à la mise en œuvre de situations pédagogiques basées sur des cheminements différents à ceux testés. Il s'agira d'étayer ma réflexion, objectif auquel je contribuerai également par de multiples lectures, notamment quant aux pratiques à l'étranger, qu'elles contrastent avec la F.M. ou s'apparentent à celle-ci. Des éclaircissements pour un enseignement toujours plus porteur de sens, aspirant sans cesse à satisfaire aux mots de Verlaine : « De la musique avant toute chose »<sup>168</sup>.

---

168 VERLAINE Paul, « Art poétique », *Jadis et Naguère*, Paris, Léon Vanier, 1884, p. 23.

## Table des sigles et abréviations

APFM : Association des Professeurs de Formation Musicale.

API : Atelier de Pratique Instrumentale.

ARIAM IDF : Association Régionale d'Information et d'Actions Musicales de la région Île-de-France.

C.A. : Certificat d'Aptitude.

C.E.M. : Certificat d'Études Musicales.

CHAM : Classe à Horaires Aménagés Musique.

CI / CII / CIII : Cycle I / Cycle II / Cycle III.

CI1 / CI2 / CI3 / CI4 : Cycle I, première année / Cycle I, deuxième année / etc..

(CN)FPT : (Centre National de la) Fonction Publique Territoriale.

CNSM(DP) : Conservatoire National Supérieur de Musique (et de Danse de Paris).

COP : Cycle d'Orientation Professionnelle.

CRC / CRD / CRR : Conservatoire à Rayonnement Communal / Départemental / Régional.

D.E. : Diplôme d'État.

D.E.M. : Diplôme d'Études Musicales.

ESM BFC : École Supérieure de Musique Bourgogne-Franche-Comté.

F.M. : Formation Musicale.

IC1 / IC2 / IC3 / IC4 : Cycle I, première année / Cycle I, deuxième année / etc..

ODB : Orchestre Dijon Bourgogne.

PEA : Professeur territorial d'Enseignement Artistique.

*Pizz.* : *Pizzicato*.

SEAM : Société des Éditeurs et Auteurs de Musique.

SOP : Schéma national d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique.

U.V. : Unité de Valeur.

## Bibliographie

- **Article**

MENDEL Pierre, « Regards sur la formation musicale », *La lettre du musicien*, n° 500, 2017, p. 29-30.

- **Mémoires**

CONDAMINET Charlène, *Comment conforter les liens entre les cours d'instrument et le cours de formation musicale ?*, mémoire de Diplôme d'État, ESM Bourgogne-Franche-Comté, 2019.

FROSCH Oriane, *L'instrument en formation musicale. Quels moyens pédagogiques pour une plus grande cohérence dans l'enseignement musical ?*, mémoire de Diplôme d'État, PESM Bourgogne, 2013.

IMBERT Amélie, *La formation musicale aujourd'hui : nouvelles perspectives en relation avec le constat actuel*, mémoire de Diplôme d'État, PESM Bourgogne, 2017.

PERCHE Mélanie, *Les bénéfices de la pratique de la musique et des percussions corporelles sur la dyslexie et la lecture*, mémoire de Master, E.S.P.E de Saint Briec, 2017.

- **Ouvrages**

BARBOT Marie-José, CAMATARRI Giovanni, *Autonomie et apprentissage*, Paris, PUF, 1999.

BARDEZ Jean-Michel, DESPAX Jean-Paul (dir.), *Formation musicale – Formation du musicien*, Sampzon, Delatour France, 2015.

DE VECCHI Gérard, CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette, 2008.

JAQUES-DALCROZE Émile, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Paris, Fischbacher, 1920.

MARTENOT Maurice, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, Paris, Magnard, 1970.

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987.

PERETZ Isabelle, ZATORRE Robert, *The Cognitive Neuroscience of Music*, New York, Oxford University Press, 2003.

RADAULT Murielle, *L'Enseignement du solfège en Conservatoire : un naufrage français*, Gap, Éditions Yves Michel, 2015.

TREHUB Sandra, *Music and Infants*, New York, Psychology Press, 2005.

- **Recueils pédagogiques de Formation Musicale**

*Faisons de la musique en F.M.*, vols. 1 à 4, Épône, Éditions H. Cube/Hexamusic.

*La magie de la musique*, vols. 1 à 4, Paris, Lemoine.

JOLLET Jean-Clément, *Musicalement vôtre*, vols. 1 à 8, Paris, Billaudot.

VONDERSCHER Olivier, *N'oubliez pas votre instrument !*, Paris, Billaudot, 2019.

- **Textes officiels**

CRR du Grand Chalon, *Projet d'établissement 2015-2020*.

Ministère de la Culture, *Études de formation musicale*, Paris, 1977.

Ministère de la Culture et de la Communication, *Référentiel métier. Professeur de musique diplômé d'État*, 2016.

Ministère de la Culture et de la Communication, *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, 2008.

## Sitographie

« Dalcroze exercises », <https://www.youtube.com/watch?v=ZQJANcoYF6w>.

« Dalcroze France », <http://dalcroze.fr/index.html>.

« Fédération des Enseignements Artistiques Martenot », <http://federation-martenot.fr/>.

« Fédération Internationale Willems® », <http://www.fi-willems.org/>.

« L'association Carl Orff France », <http://orff.fr/>.

« La Voix de Kodály en France », <http://kodaly.fr/>.

« Le Concept de Position et la Notation Corporelle - O Passo », <https://www.youtube.com/watch?v=MI5t1BDYvcM>.

« O Passo, pédagogie du rythme », [https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2018-05/o\\_passo\\_agesca.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2018-05/o_passo_agesca.pdf).

« Solfeggietto », <https://www.kisskissbankbank.com/fr/projects/solfeggietto/tabs/description>.

« Vers l'apprentissage de l'abstraction », <https://www.lecoledemesreves.com/vers-lapprentissage-de-labstraction-partie-1/>.

APFM, « La Formation Musicale en question(s) », juillet 2018, <http://www.apfm.asso.fr/wp-content/uploads/2018/09/article-APFM.pdf>.

DULAC Céline, « O Passo, une méthode pour vivre le rythme avec son corps », <https://la-musique-et-vous.com/o-passo/>.

KUBIK Suzana, « La pédagogie Kodaly, une pédagogie du chant pour tous », <https://www.francemusique.fr/savoirs-pratiques/la-pedagogie-kodaly-32681>.

MICHAUT Jean, « Solfeggietto en F.M. », 2018, <https://solfeggietto.fr/2018/09/15/comment-utiliser-solfeggietto-en-cours-de-formation-musicale/>.

OURGHANLIAN Pascal, « Les théories de l'apprentissage : enseigner / apprendre », 2006, <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe12.html>.

# **ANNEXES**

## Annexe I. Sondages

### Sondages à destination de mes anciens élèves et de leurs parents

À mes anciens élèves et à leurs parents

Suite à mon remplacement à Chevigny-Saint-Sauveur (cours de formation musicale, septembre 2018-décembre 2018), j'ai élaboré les sondages ci-dessous. Il s'agit pour moi d'avoir une idée de votre regard sur la discipline « formation musicale ». Les résultats de cette enquête viendront étayer des travaux de recherche que j'ai menés afin d'écrire un mémoire de pédagogie pour la fin de mes études.

Merci pour votre participation !

Anne Mayeur

### Sondage à destination de mes anciens élèves

Je suis en Cycle I / II (entoure ta réponse).

Je remplis ce sondage seul(e) / avec un adulte (entoure ta réponse).

1) Quelles sont les activités qui te paraissent les plus importantes en formation musicale (lecture de notes, lecture de rythmes, énumération, dictée de notes, dictée de rythmes, mémorisation, chant, écoute, analyse de partition, improvisation, création, transposition, percussions corporelles, pratique instrumentale, etc.) ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

2) Quelles sont les activités que tu préfères faire en formation musicale ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

3) Qu'est-ce qui, selon toi, serait à améliorer dans le cours de formation musicale ? Est-ce que tu penses que ce cours a des manques ?

.....  
.....  
.....

4) D'après toi, est-ce que ton cours d'instrument et ton cours de formation musicale se complètent ?

.....  
.....  
.....

5) Travailles-tu régulièrement la formation musicale à la maison ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

6) Penses-tu qu'il est important de faire des projets et/ou des concerts avec la classe de formation musicale ?

.....  
.....  
.....

7) Remarques

.....  
.....

**Sondage à destination des parents de mes anciens élèves**

1) Savez-vous en quoi consiste le cours de formation musicale de votre enfant, ce qu'il y fait ?

.....  
.....  
.....  
.....

2) Ce cours vous semble-t-il nécessaire dans la formation de votre enfant ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

.....

3) Trouvez-vous que les cours d'instrument et de formation musicale sont complémentaires ?

.....

.....

.....

4) D'après votre connaissance de ce qu'est un cours de formation musicale, quels seraient selon vous les points à améliorer ?

.....

.....

.....

.....

5) Votre enfant travaille-t-il régulièrement la formation musicale à la maison ?

.....

.....

.....

6) Avez-vous vous-même suivi des cours de formation musicale ? Si oui, pensez-vous que ce cours a évolué ?

.....

.....

.....

7) Si une séance de découverte de la formation musicale à destination des parents d'élèves était organisée, seriez-vous intéressé(e) par cela ?

.....

.....

8) Pensez-vous que la participation des classes de formation musicale à des concerts comme le concert de Noël est importante ?

.....

.....  
.....

9) Remarques générales

.....  
.....

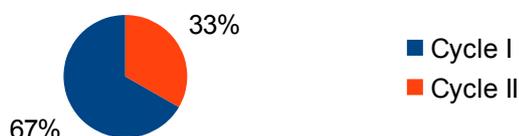
Vous pouvez retourner ce document jusqu'au mercredi 26/06 en cours de F.M., ou me le faire parvenir par mail ([ann.mayeur@orange.fr](mailto:ann.mayeur@orange.fr)) jusqu'au lundi 08/07.

## Résultats du sondage à destination de mes anciens élèves en formation musicale

Sur un total de 18 élèves en CI et 17 élèves en CII, seuls trois ont répondu à mon sondage (contre quatre parents<sup>169</sup>, dont l'un m'a indiqué que sa fille n'avait pas souhaité répondre). J'ai soumis ce dernier aux apprenants et à leurs parents cinq mois après mon remplacement, ce qui n'a vraisemblablement pas encouragé les retours. Pour autant, j'aurais imaginé avoir une participation plus importante, d'une part car il a été donné la possibilité de répondre en version papier ou numérique, et d'autre part au regard des relances effectuées par M<sup>me</sup> la directrice, par mail, et par la professeure de F.M. des enfants, en cours. Ce faible nombre de participants peut être un marqueur d'un point essentiel traité dans ce mémoire, celui du déficit de considération dont souffre toujours aujourd'hui la F.M..

Étant donné le taux de participation, les résultats obtenus ne peuvent être représentatifs d'une pensée globale. Pour autant, il m'apparaît important de les considérer. J'ai ainsi choisi d'en proposer une synthèse, présentée ci-après, et commentée de façon disséminée dans le corps de mon mémoire.

- **Je suis en :**



- **Je remplis ce sondage :**



Questions	CI	CII
1) Quelles sont les <b>activités</b> qui te paraissent les plus <b>importantes</b> en formation musicale <sup>170</sup> ? Pourquoi ?	<p>→<sup>171</sup> Dictée de notes, dictée de rythmes, chant, pratique instrumentale, lecture de notes et de rythmes.</p> <p>→ Lecture de notes, lecture de rythmes, dictée de notes, dictée de rythmes, écoute, pratique instrumentale.</p>	<p>→ Lecture de notes et de rythmes (ce qui est pour moi la base de la musique). Après, pour l'oreille, dictée de notes et de rythmes. Et, enfin, pour trouver un lien entre le solfège et son instrument, faire de la pratique instrumentale (comme par exemple des dictées avec son instrument).</p>
2) Quelles sont les <b>activités que tu préfères</b> faire en formation musicale ? Pourquoi ?	<p>→ Le chant et la lecture de notes, parce que j'aime bien chanter et apprendre à lire les notes.</p> <p>→ Le chant, l'écoute et la pratique instrumentale, parce que c'est ludique.</p>	<p>→ Les dictées (surtout rythmes), mais aussi la pratique instrumentale. J'aime bien les dictées car je trouve ça plutôt simple et, en plus, ça aide l'oreille à<sup>172</sup> reconnaître des rythmes que l'on peut croiser sur des morceaux pratiqués à</p>

169 Parents ayant tous suivi des cours de solfège durant l'enfance.

170 Exemples proposés : lecture de notes, lecture de rythmes, énumération, dictée de notes, dictée de rythmes, mémorisation, chant, écoute, analyse de partition, improvisation, transposition, percussions corporelles, pratique instrumentale, création, etc..

171 Pour simplifier la lecture des résultats, j'ai pris le parti de faire correspondre une couleur à une personne sondée, ou à un binôme enfant-parent.

172 Les réponses sont présentées telles qu'écrites par les sondés.

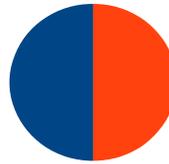
		l'instrument. Pour ce qui est de la pratique, je trouve ça bien car c'est le moment que je trouve le plus détendant, mais en même temps où on apprend des choses.
3) Qu'est-ce qui, selon toi, serait à <b>améliorer</b> dans le cours de formation musicale ? Est-ce que tu penses que ce cours a des <b>manques</b> ?	<p>→ Il faudrait plus de temps pour apprendre à jouer des percussions et un peu plus de chant.</p> <p>→ Faire plus de chant.</p>	<p>→ Pour moi, déjà cela dépend du professeur : certains préféreraient faire beaucoup de chant, plutôt que de la lecture de note par exemple. Mais, en général, je trouve que ça manque beaucoup d'apprentissage de musique d'autres cultures ou d'autres styles. Et je trouve aussi que l'on ne nous apprend pas assez de théorie. Par exemple, on nous explique comment on trouve la tonalité, mais on ne dit pas à quoi ça sert vraiment.</p>
4) D'après toi, est-ce que <b>ton cours d'instrument et ton cours de formation musicale se complètent</b> ?	<p>→ Oui, parce que en solfège, on apprend à lire des partitions et en cours d'instrument à jouer des morceaux avec les rythmes qu'on a appris en solfège.</p> <p>→ Oui.</p>	<p>→ Pour moi, le solfège est aussi indispensable que le cours d'instrument, car tout ce que l'on apprend en solfège, on va forcément le réutiliser. Mais je trouve qu'on n'explique pas assez les liens qu'il y a entre le solfège et son instrument, et je trouve ça dommage. Du coup, nous devons toujours deviner par soi-même, ce qui n'est pas pratique.</p>
5) <b>Travailles-tu régulièrement</b> la formation musicale à la maison ? Pourquoi ?	<p>→ Oui, pour mieux savoir lire des notes et des rythmes, et taper la pulsation.</p> <p>→ Oui, parce que ma mère me force.</p>	<p>→ De ce côté là, je ne suis pas un très bon élève. Je travaille très peu chez moi, et pourtant, je devrais. C'est vrai que parfois, il me manque des choses pour que je comprenne bien tout ce que l'on m'explique, mais pourtant, je ne cherche pas à trouver ce qui manque chez moi. Et, je ne travaille pas car j'ai un peu du mal à me dire que je dois faire des exercices de solfège, alors que pourtant, c'est comme des exercices de maths, mais je n'arrive pas à me motiver à en faire.</p>
6) Penses-tu qu'il est important de faire des <b>projets</b> et/ou des <b>concerts</b> avec la classe de formation musicale ?	<p>→ Oui, je trouve ça important.</p> <p>→ Oui.</p>	<p>→ Contrairement à certaines choses qui me semblent importantes pour le solfège, je trouve que ceci n'est pas très important. Pour moi, les personnes du solfège sont là parce qu'elles sont « obligées », un peu comme des cours au collège, donc je ne pense pas qu'elles soient motivées pour faire des concerts avec le groupe de solfège. Néanmoins, des projets, ça peut être important (après, cela dépend encore du projet) car ça</p>

		pourrait « solidifier » les liens du groupe, comme on se retrouve certaines fois avec des personnes qu'on ne connaît pas. Apprendre à les connaître en travaillant peut être une solution.
--	--	--

### Résultats du sondage à destination des parents de mes anciens élèves en formation musicale

• Votre enfant est élève en :

50%



50%

■ Cycle I

■ Cycle II

Questions	CI	CII
1) Savez-vous <b>en quoi consiste</b> le cours de formation musicale de votre enfant, ce qu'il y fait ?	<p>→ Oui, de manière assez globale : lecture de notes, rythme, chants, clé de sol, de fa.</p> <p>→ Oui, à peu près : lecture de rythmes/notes, dictées, écoutes, chant, théorie.</p>	<p>→ Oui, ayant suivi des cours dans l'enfance, j'ai donc une idée de ce qu'il y fait. Cependant, les méthodes d'apprentissage ont peut-être évolué.</p> <p>→ Oui, étant moi-même musicien, je suis les cours de ma fille.</p>
2) Ce cours vous semble-t-il <b>nécessaire dans la formation</b> de votre enfant ? Pourquoi ?	<p>→ Oui, pour une meilleure pratique de l'instrument, pour découvrir d'autres clés, rythmes et univers musicaux que ceux pratiqués avec son instrument.</p> <p>→ Indispensable pour faire un instrument. Comme l'alphabet pour lire un livre. + culture musicale = ouverture intéressante.</p>	<p>→ Oui, indispensable. Ce cours permet à l'enfant d'apprendre, de consolider et de compléter les techniques en lien avec son instrument, de développer son écoute musicale et l'approche de la justesse par le chant (lecture chantée...).</p> <p>→ Bien sûr nécessaire, surtout au niveau du rythme (jeux de percussions), du chant (chanter ensemble), <u>c'est la base</u> (pour moi) de la musique et qui aide dans l'apprentissage du solfège, la lecture de notes étant la partie la plus rébarbative pour les élèves.</p>
3) Trouvez-vous que <b>les cours d'instrument et de formation musicale sont complémentaires</b> ?	<p>→ Oui.</p> <p>→ Oui.</p>	<p>→ Oui.</p> <p>→ Oui. Ce qui est intéressant, c'est de jouer d'un instrument, donc il faut mettre en pratique l'apprentissage du solfège, rapidement, et faire comprendre aux élèves l'importance de la formation musicale.</p>
4) D'après votre connaissance de ce qu'est un cours de formation musicale, quels seraient selon vous <b>les points à améliorer</b> ?		<p>→ À chaque fois que cela est possible : favoriser l'apprentissage via un aspect ludique ; établir un lien entre la théorie et la musique <u>connue</u> de l'environnement des enfants</p>

		<p>(qu'elle soit classique, contemporaine, actuelle...) afin de susciter leur intérêt, favoriser leur attention et ainsi leur compréhension.</p> <p>→ <u>La pratique collective</u> (chanter ensemble, etc.) : la formation musicale doit aussi donner envie de faire de la musique, et qui dit faire de la musique dit « être ensemble pour se faire plaisir ».</p>
5) Votre enfant <b>travaille-t-il régulièrement</b> la formation musicale à la maison ?	<p>→ Non. Les devoirs sont faits une fois dans la semaine (souvent la veille du cours) mais jamais revus.</p> <p>→ Régulièrement : 1*/sem.</p>	<p>→ Très peu à ma connaissance.</p> <p>→ Pas assez à mon goût, mais je sais aussi qu'elle fera sans doute comme moi : potasser ses vieux cours en cas de besoin. La pratique instrumentale est plus forte que la F.M..</p>
6) Avez-vous vous-même suivi des cours de formation musicale ? Si oui, pensez-vous que ce cours <b>a évolué</b> ?	<p>→ Oui, environ 10 ans de solfège. Sur la forme, il a beaucoup évolué (on n'amenait pas les instruments). Il y avait beaucoup plus de lecture de notes et de rythmes, pas de culture musicale.</p> <p>→ Oui. Oui, oui, oui, beaucoup d'évolutions ! Beaucoup plus ludique et moins laborieux.</p>	<p>→ J'ai suivi des cours de F.M. dans mon enfance. Je n'en suis plus actuellement. Je ne sais pas s'ils ont évolué, mais je pense que cela dépend aussi du professeur.</p> <p>→ Oui, dans les années 70. Je pense qu'ils ont évolué. Je me suis certainement beaucoup plus farci de lecture de notes ...</p>
7) Si une <b>séance de découverte</b> de la formation musicale à destination des parents d'élèves était organisée, seriez-vous intéressé(e) par cela ?	<p>→ Pas nécessairement.</p> <p>→ Pas spécialement ...</p>	<p>→ C'est une bonne idée, qui pourrait je pense intéresser certains parents. Pour ma part, en ayant déjà fait plusieurs années, pour l'instant, je n'en ressens pas le besoin.</p> <p>→ Pour les parents qui ne connaissent pas la musique, oui bien sûr. En général, j'aime bien aussi rencontrer les professeurs de musique (c'est comme à l'école, rencontrer les enseignants).</p>
8) Pensez-vous que la participation des classes de formation musicale à des <b>concerts</b> comme le concert de Noël est importante ?	<p>→ Oui. Nombre d'élèves n'ont pas la possibilité de se produire avec leur instrument avant plusieurs années (par exemple en piano, ou pas le niveau) et avoir un but est très motivant.</p> <p>→ C'est une bonne idée pour diversifier les propositions pendant les cours et valoriser la formation musicale.</p>	<p>→ Oui, cela donne un sens à leur travail.</p> <p>→ Oui, mais <u>surtout en fin d'année</u>. On ne doit <u>pas passer l'année à préparer les concerts</u>.</p>

9) Remarques générales	→ J'ai trouvé très intéressants vos points « théoriques » à chaque séance : suffisamment simples et courts pour ne pas être indigestes.	→ C'est bien de demander leur avis aux parents. Je pense aussi que ceux-ci doivent suivre (de près) les devoirs des enfants et bien sûr les écouter jouer...

## Annexe II. Documents pédagogiques et partitions

# CARNET DE MUSIQUE

Le logiciel "Muscore" devient un outil de notre Ecole de musique et de danse.  
Il est intégré à la FM pour :  
Ré-écouter les exercices vus en cours,  
Aider à mieux comprendre le langage musical,  
S'exercer à l'écriture musicale (arrangement et composition).

Pour faciliter son utilisation, des précisions seront communiquées au fur et à mesure



TEL : 03 80 97 04 25  
secretariat-musique@orange.fr

# MES COURS DE L'ANNEE

JOUR / HEURE


*Objectifs 1<sup>er</sup> trimestre*

*Objectifs 2<sup>ème</sup> trimestre*

*Objectifs 3<sup>ème</sup> trimestre*



CHARTE DE L'ELEVE

*Etre curieux, s'exercer, se respecter*

Je me forme à un instrument  
je découvre la musique avec la FM

**La musique : le bonheur de  
construire ensemble**

**Se faire plaisir: réussir un objectif grâce à un apprentissage régulier**

**Un petit temps de travail tous les jours  
vaut mieux qu'une "grosse fois" dans la semaine**

Je suis présent aux auditions :  
pour faire de la musique ensemble,  
et permettre à mes camarades de  
réussir le projet avec moi

**Si je suis absent, mes parents préviennent le secrétariat  
ou le professeur**

SEMAINE du

DATE (S) à RETENIR

Echange Profs

COMMUNICATION avec la famille

INSTRUMENT



FORMATION MUSICALE (FM)

PRATIQUE COLLECTIVE

Musique de Chambre

Autre

SEMAINE du

DATE (S) à RETENIR

Echange Profs

COMMUNICATION avec la famille

INSTRUMENT



FORMATION MUSICALE (FM)

PRATIQUE COLLECTIVE

Musique de Chambre

Autre

# Chanson populaire

recueillie par A. Borodine

Dictée chantée

Dictée instrumentale

# La petite cheminée

Refrain

La pe - ti - te che-mi-née en fu-mant en fu-mant la pe - ti - te che-mi-née

4

Couplet

é - cou - te la voix du vent. 1. Il lui chan - te des chan - sons  
2. Il mur - mu - re dou - ce - ment  
3. La fu - mée tou - jours le suit

6

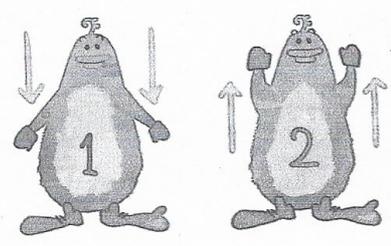
sur les grands toits des mai-sons.  
quand il pas - se en cou-rant.  
il l'em - mè - ne a - vec lui.



# 4. Mesures



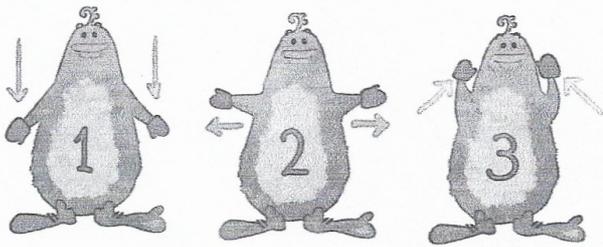
Anne-Claire REY-BELLET



C C F G C
   
 Deux temps Deux temps sim - ple - ment

Am Dm G7 C
   
 Deux temps Deux temps sim - ple - ment



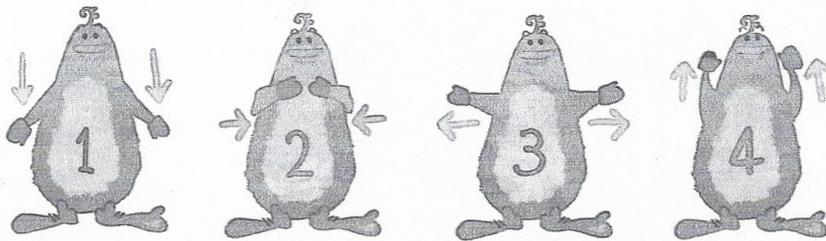


F C G7 C

Trois temps il faut pen - ser à é - car - ter

F C G7 C

Trois temps il faut pen - ser à é - car - ter



F C G7 C

Qua - tre temps n'ou - blie ja - mais de sa - lu - er ton ven - tre

F C G7 C

Qua - tre temps n'ou - blie ja - mais de sa - lu - er ton ven - tre

Mon prénom :



Petit ours Rythme aimerait beaucoup que tu l'aides à reconnaître les noires et les croches !

Les musiques avec uniquement des noires seront de couleur .....  .....

Les musiques avec uniquement des croches seront de couleur .....  .....

1)



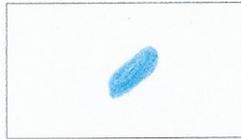
Au piano

2)



À la flûte traversière

3)



Aux claviers

4)



Au piano

## Annexe III. Transcriptions d'entretiens

### Transcription d'un entretien avec M<sup>me</sup> P., Professeure de formation musicale dans un CRD de région parisienne 30.11.18

- Les questions suivantes ont été envoyées en amont de l'entretien :

#### **Problématique envisagée [au moment de l'entretien] :**

Comment penser le cours de formation musicale en considérant le musical comme entité fondamentale ?

#### **Questions**

- Quels outils et/ou méthodes aimes-tu privilégier dans tes cours pour que les élèves puissent s'approprier concrètement une notion que tu souhaites leur transmettre ? Fais-tu correspondre à un type particulier de notion abordée une activité support particulière ?
- Utilises-tu systématiquement l'instrument dans tes cours, pour une activité ou une autre ? Ta démarche sur ce point est-elle différente selon le niveau du cours ?
- Quels types de support de travail privilégies-tu en termes de répertoire et/ou d'ouvrages pédagogiques ?
- Qu'est-ce qui a le plus changé dans ton enseignement ces dernières années, en matière de contenu, d'ouverture, etc. ? Est-ce dû à une volonté personnelle ou cela a-t-il été impacté par d'autres facteurs ?
- [Question à traiter selon le temps restant : ] Selon toi, qu'est-ce que le cours de F.M. apporte aux élèves qu'ils n'auraient pas autrement dans leur parcours ?

*L'entretien, qui a duré une heure, s'est amorcé par la première question, mais des éléments de réponse à des points ultérieurs furent donnés dès celle-ci. Ainsi, bien que préparé, il prit une dimension semi-directive (propice à l'interaction, et ne donnant de strictes limites à ce qu'évoqué). Un bilan des questions traitées fut réalisé en fin d'entretien, afin de n'omettre aucun des thèmes que je souhaitais voir abordés.*

.....

*Quels outils et/ou méthodes aimes-tu privilégier dans tes cours pour que les élèves puissent s'approprier concrètement une notion que tu souhaites leur transmettre ?*

M<sup>me</sup> P. « Quand tu parles de méthodes, il s'agit de méthodes pédagogiques ou bien de méthodes physiques, partitions, etc. ? »

A.M.<sup>173</sup> « *Plutôt de méthodes pédagogiques. Après, il y aura la question des partitions.* »

M<sup>me</sup> P. « D'accord. Je vais t'expliquer comment je procède. En fait, la pédagogie dont je veux tout d'abord te parler [pédagogie basée sur l'utilisation de l'instrument], je ne l'utilise que dans mes cours de CII. Donc, les questions liées à cette pédagogie, je ne me les suis pas posées pour un premier cycle. Pour un élève débutant, sans une grande expérience à l'instrument, je ne sais pas si cela pourrait fonctionner. Ceci étant, un de mes collègues le fait en premier cycle. Moi, je n'ai pas de recul par rapport à cela. Quand j'avais des petits, il y a quelques années, j'avais déjà cette envie de l'instrument en F.M., parce que j'utilisais un métallophone pour pallier les difficultés d'ordre technique qu'ils peuvent avoir à l'instrument. Mais, on ne jouait pas directement sur leur instrument. Ce serait un tout autre travail. Et puis, en plus, quand ils sont tout petits, il ne faut pas leur faire prendre des mauvaises habitudes de tenue d'instrument, etc.. Et, c'est très long de sortir l'instrument. Ainsi, en CI, je ne sais pas vraiment comment on pourrait s'y prendre, parce que je n'ai pas encore eu à m'y pencher. Enfin, simplement, comme je te l'ai dit, l'utilisation de métallophones. Et puis, le chant, la voix. C'est à mon avis dans ces âges là qu'il faut beaucoup utiliser la voix car, en second cycle, de nombreux adolescents ne veulent plus chanter, ne veulent pas chanter, ont honte. L'instrument peut alors être très précieux pour résoudre ce problème, et pour la mise en confiance.

Ce qui est également très intéressant, c'est la question des effectifs instrumentaux : nous avons nos listes en début d'année, et c'est un hasard total. Je me suis retrouvée parfois avec quatre guitares, ou bien sûr, souvent, plein de pianistes. »

A. M. « *J'ai un cours cette année où je n'ai pas de pianiste !* »

M<sup>me</sup> P. « Ah oui ! Et bien, c'est super rare ! Et, c'est cela qui est génial, c'est justement la diversité et l'adaptation que l'on est obligé d'avoir en permanence, suivant les années, les cours, et les niveaux. Même quand tu fais le même cours dans ta préparation (si tu as, par exemple, deux IIC1), cela ne rend tout de même pas la même chose, alors que le contenu de ton cours est le même au départ. Je trouve cela très intéressant. Et donc, en fait, comment cela est venu cette expérience de totalement utiliser l'instrument ? Cela est venu progressivement et, tout d'abord, par rapport à mes souvenirs d'élève : je n'arrivais pas à faire des liens entre les enseignements que je recevais. Il y a même eu une année où j'ai dit à mes parents : "Je vais passer le bac, je vais en profiter pour ne pas faire de F.M. cette année". C'est pour te dire ! Tu l'as sans doute également vécu, c'est une vraie problématique d'établir un lien avec l'instrument. Et, en fait, avant notre actuelle direction au Conservatoire, il y a eu la nomination d'un directeur qui était complètement là-dedans, dans l'oralité, etc.. Alors, il avait un petit côté complètement fou, avec l'envie de tenter plein de choses. À l'écouter, il fallait enlever toutes les tables dans toutes les salles, etc.. Il a fallu un petit peu nuancer, et dire "On peut peut-être déjà faire une sorte de classe « pilote »". Je pense que je n'aurais jamais osé aller complètement dans l'utilisation de l'instrument si je n'avais pas eu un directeur qui poussait. Il poussait peut-être trop, mais cela a permis de faire de vrais tests, et puis de lâcher des réserves que l'on pouvait avoir. Moi-même, je me disais "comment je vais m'y prendre ?, etc.". Et, en fait, cela vient naturellement.

Et donc, s'il fallait jouer le jeu complètement, cela voulait dire plus de manuel. Là aussi, ce ne semblait pas évident. J'ai choisi de fonctionner avec des thèmes de travail (un thème correspondant environ aux plages que l'on a entre les vacances). Là, cette année, je suis sur le thème "comédie musicale". Alors, il faut essayer bien sûr de trouver des sujets qui plaisent aux élèves, des musiques qui plaisent aux élèves, sans tomber dans le "Je bannis le classique, etc.". Je ne veux surtout pas cela. Il faut, à mon avis, un mix des deux. Dans les manuels de F.M., on n'avait pas de place du tout pour les autres styles que le classique. Cela commence un petit peu, mais il n'y en a

---

173 Anne Mayeur.

pas beaucoup. Donc, cela permet aussi de faire des liens entre les esthétiques, etc.. Une année, on a fait les musiques de films. Et, à la rentrée 2018, nous avons vu les grands thèmes classiques. »

*A.M. « Oui, pour qu'ils aient aussi cette culture. »*

M<sup>me</sup> P. « Exactement, car il ne les connaissent pas. Et donc, plus de manuel, sauf pour les fins de cycles. J'ai aussi un groupe de IC4 - que je mets à part, car c'est une fin de cycle -, pour lequel j'ai pris un manuel, le même que mes collègues. Il faudra que je t'explique également mon troisième cycle, qui est aussi complètement différent. Mais, pour revenir au CII ... »

*A.M. «... c'est tout à l'instrument ? »*

M<sup>me</sup> P. « Oui. Ils arrivent, ils savent. Ils posent leur boîte d'instrument sur les tables [encore présentes dans la salle, collées au mur], ils s'accordent. S'ils ont besoin d'écrire, il y a des pupitres. Ou, certains se mettent à une table. Les plus jeunes, souvent, ils préfèrent cela. Pas de problème. Et, en fait, concernant l'écrit, cela vient vraiment à la fin du processus, pour laisser une trace de ce que l'on a travaillé. Mais, tout est mémorisé, joué, transposé (beaucoup). »

*A.M. « Pour la transposition, quand on sort l'instrument, c'est particulièrement concret ! »*

M<sup>me</sup> P. « Ah oui ! Par exemple, s'il y a une clarinette, c'est plus simple pour expliquer ! »

*A.M. « J'ai une élève en IIC2, saxophoniste, à qui j'ai expliqué pendant une séance à l'instrument que lorsqu'elle jouait un do, on entendait un mib. Elle ne le savait pas. Pour son oreille... »*

M<sup>me</sup> P. « Ce qui est étonnant, c'est aussi le professeur d'instrument. Il a sûrement dû lui dire, mais vu qu'elle a certainement complètement "faussé" son oreille... Donc, effectivement, la transposition abordée avec l'instrument, c'est un vrai outil. Et, en plus, cela permet de faire le lien avec les autres élèves parce que, par exemple, si j'ai un clarinettiste ou un saxophoniste, ce sont souvent les autres qui cherchent les notes pour lui, aussi pour qu'il n'ait pas toujours le double de travail. Et, pour des choses un peu plus compliquées, si on n'est pas amené à jouer tous ensemble un thème, je fais jouer seuls les transpositeurs, et c'est moi qui transpose directement l'accompagnement. Du coup, après, la transposition ne leur fait plus peur ; ils en ont l'habitude. Mais, là encore, c'est des CII. Ils ont déjà un petit bagage.

Ensuite, dans l'une de tes questions, il y avait justement ... »

*A.M. « ... quelle utilisation fais-tu de l'instrument ? »*

M<sup>me</sup> P. « Oui. En fait, dans les outils, j'ai envie de te dire que mon outil premier c'est bien sûr l'instrument. Et, également, le morceau que j'apporte. Il peut y avoir deux possibilités : soit je pars du morceau que je veux, qui me plaît de leur faire travailler et qui est dans mon thème, et j'en tire les objectifs pédagogiques (par exemple, travailler le chromatisme, l'harmonie, etc.) ; soit, cela m'est arrivé une année, je fais l'inverse. Mon thème de travail était « le ternaire » (qui est souvent problématique ; je ne sais pas pourquoi d'ailleurs) et j'ai cherché toutes mes œuvres en fonction. Donc, c'est variable. Si je constate vraiment une nécessité de travailler un point technique, je fais l'inverse. Sinon, c'est vraiment les morceaux qui me dictent. Du coup, cela pose plus de soucis quant à la question d'un programme pré-établi chaque année. Je ne peux pas dire que j'ai un

programme spécifique par année de formation musicale. J'ai un objectif de fin de cycle, mais à l'intérieur, c'est plus fluctuant suivant ce que l'on travaille. »

*A.M. « Mais du coup, est-ce que c'est un peu harmonisé avec les autres professeurs ? »*

M<sup>me</sup> P. « C'est cela qui est compliqué parce qu'en fait, le rendez-vous que l'on a tous, c'est l'examen de fin de cycle. Donc, il nous faut emmener les élèves à pouvoir faire tout ce qui est demandé en fin de cycle. Il faut savoir, à ce propos, que l'on a vraiment allégé nos épreuves. Aussi, nous les avons adaptées, c'est-à-dire que maintenant, même si tous les professeurs ne travaillent pas complètement à l'instrument, tout le monde l'utilise un petit peu. Donc, il y a des épreuves avec l'instrument. »

*A.M. « Oui, je l'avais vu de mon côté chez les CI l'an dernier, en étant accompagnatrice pour l'examen. »*

M<sup>me</sup> P. « Et bien, par exemple, cela m'y fait penser, dans un des morceaux que j'ai travaillé avec une classe de CII, il y avait un passage majeur et un passage mineur, comme dans *Der Schatzgräber* que tu as accompagné l'an dernier. Cela a servi comme base d'un travail de création, qui est d'ailleurs une activité de plus plus présente dans le cours. J'ai dit aux élèves " Vous m'inventez une courte phrase musicale, et vous me la jouez en majeur, puis vous me la jouez en mineur". Là aussi, c'est du concret tout de suite. Tout de suite à l'instrument. »

*A.M. « Oui, cela permet de voir aussi si ils bloquent ou non, si c'est clair ou non. Parce que dire "c'est majeur, c'est mineur ; c'est plus joyeux, c'est plus triste" alors qu'en plus, ce n'est pas tellement vrai... »*

M<sup>me</sup> P. « Voilà ! Autre chose aussi, quand on commence à jouer un morceau, on se met toujours tout de suite dans la tonalité en jouant une gamme. Mais, avant de jouer la gamme, je ne leur dis pas "attention, il y a deux dièses". Ils la jouent, ils l'entendent. »

*A.M. « Avant les entretiens, j'avais une fiche de lecture à faire et, dans le texte, ils donnaient le cas d'une petite fille qui savait par cœur qu'en fa majeur, il y a un bémol, et qui, dès qu'on lui demandait de passer à l'instrument, jouait avec un si bécarré. »*

M<sup>me</sup> P. « Et voilà. Et pourtant, ils le savent sur le papier. Mais, ils ne font pas le lien.

Donc, on fait toujours la gamme, aussi pour mettre nos oreilles dans la tonalité qui va venir. Et, systématiquement (c'est d'ailleurs devenu automatique, ce qui me fait plaisir), on joue le I-IV-V-I de la tonalité. »

*A.M. « Et tu ne leur dis rien ? »*

M<sup>me</sup> P. « Ah non, on enchaîne les accords parfaits. Ils savent vraiment faire cela maintenant. Je n'ai pas de cours où ils ne savent pas le faire. C'est un des atouts, je trouve, de cette méthode là. C'est la progression harmonique qu'il peut y avoir. Dans les morceaux, on ne sait pas que la mélodie. On sait vraiment ce qui se passe en-dessous. Parfois, je n'aborde d'ailleurs pas le morceau qui m'intéresse par la mémorisation de la mélodie, je l'aborde par la grille. On écrit en degrés, puis on transpose. Tout cela, c'est venu de notre directeur qui nous a donné carte blanche. Donc, le collègue de CI dont je te parlais et moi-même, nous faisons des cours comme cela.

Aussi, plus personnellement, j'ai reçu une formation très "classique". J'ai toujours rêvé de faire du jazz, mais j'avais peur. Peur de quelque chose de nouveau. Quand j'ai fini mes études,

j'ai moins travaillé mon piano. J'avais besoin de m'en éloigner un peu, après les morceaux de prix, etc.. Et, un jour, en allant chez quelqu'un où il y avait un piano, on m'a demandé "Tu peux nous jouer quelque chose?" "Euh..., je n'ai pas de partition". Si tu n'as plus rien dans les doigts, tu te retrouves vraiment stupide. Cela, je ne le supportais plus. Je me suis dit qu'il fallait que je fasse une démarche, donc je me suis lancée dans le jazz. Il se trouve que je suis tombée sur un professeur qui est vraiment l'inverse de moi. Lui, il a une formation complètement jazz. Il fait un peu de classique, mais il est incapable de déchiffrer. Tu lui mets une partition, il est perdu. Il rêve de savoir faire ce que je fais et moi, je rêve de savoir faire ce qu'il fait. Et donc lui, c'est l'oralité tout le temps. Le nombre de fois où il m'a bazardé mon cahier, pour rigoler mais pas seulement. C'est tout par cœur. Donc, petit à petit, j'ai vu aussi l'efficacité de cette méthode là sur moi, et j'ai eu envie de transmettre cela, car moi j'aurais aimé l'avoir plus tôt. Cela ne veut pas dire que l'on n'écrit pas, mais l'écrit est notre dernier maillon de la chaîne. Ce qu'ils écrivent, ils l'ont joué, et quand ils écrivent, ils ont leur instrument encore à côté. Et, je leur dit : "Si vous ne savez plus, vous jouez". Là aussi, c'est bien plus efficace. »

*A.M. « Oui, ma tutrice à Dijon me dit qu'au moins, avec cette méthode, ils cherchent tous. Tandis que la dictée "sur table", une partie attend. »*

M<sup>me</sup> P. « Tout à fait. Et puis, tu sais, en tant qu'élève, j'ai vécu quelque chose d'étrange par rapport à l'exercice de dictée. J'entendais bien, mais je n'arrivais pas à noter. Peut-être une panique de la feuille blanche... Et, l'écoute était finie, j'avais les notes, mais pas l'organisation. J'ai l'impression que le fait d'écrire en temps donné n'est pas une vraie vérification de l'oreille. En plus, dans le cas des dictées à parties manquantes, souvent, on ne regarde même pas ce qu'il se passe au-dessus, en-dessous. On prend juste la ligne que l'on a à prendre. Quand je préparais le D.E., pour cette épreuve, on mettait en fluo les endroits que l'on devait relever mais on ne prenait même pas le temps d'aller écouter ce que l'on avait déjà sur la partition. Je pense que cet exercice peut être intéressant, mais une fois que l'on a joué les autres parties que celles à relever, qu'on les a entendues, etc.. Donc, plus d'écrit sous cette forme. Et, pour faire le lien avec ce que l'on disait par rapport aux autres collègues qui n'utilisent pas totalement l'instrument, l'écrit est maintenant en contrôle continu. Chacun le fait en cours d'année.

Si l'on veut parler en termes de niveau, je pense qu'en fait on ne conduit plus aujourd'hui les élèves à la même chose qu'il y a ne serait-ce que quelques années. C'est-à-dire que l'on conduit des élèves à des musiciens, à être musicien. À s'adapter, etc.. Mais, ils sont sans doute beaucoup moins bons qu'avant en théorie, etc.. Par contre, ils la pratiquent. Il y a un problème qui m'interpelle tout de même particulièrement qui est celui des élèves qui veulent continuer ensuite - mais, c'est une très faible proportion - , rentrer dans de grands Conservatoires (CRR, qui préparent aux CNSM, etc.). Je pense qu'avec cette méthode là, ils sont moins bien préparés. Mais, je pense également qu'ils peuvent faire un mois de "bachotage" avant leurs concours, pour se remettre à niveau sur des notions théoriques. Globalement, nous avons tout de même énormément allégé les connaissances mais, quand on les aborde, elles sont plus incorporées. Par exemple, les chiffrages d'accords, lorsqu'on les commençait en IIC1 ou IIC2, les élèves comptaient sur leurs doigts. C'était des mathématiques. Maintenant, ils les jouent, ils les entendent. »

*A.M. « Cette question des chiffrages, tu leur expliques tout de même ? »*

M<sup>me</sup> P. « Oui, je leur explique, mais on joue également. »

*A.M. « Alors, est-ce que l'on peut dire que c'est vraiment moins de choses qu'on leur donne ? »*

M<sup>me</sup> P. « Peut-être pas moins mais, en tout cas, on ne leur donne pas au même moment. Notamment pour ce qui est de l'écrit... »

*A.M. « Oui, c'est peut-être plus cela qui peut manquer... »*

M<sup>me</sup> P. « Voilà. Surtout pour après, pour la suite, même si ceux qui veulent devenir professionnels représentent une très petite proportion. Je ne sais pas combien nous formons de professionnels, peut-être 1 élève sur 100... Est-ce qu'il ne vaut pas mieux apporter vraiment aux 99 autres puisque eux (les 1/100), une fois qu'ils seront sûrs d'eux sur leur parcours, ils auront la motivation pour rattraper ce niveau, qui est finalement à mon avis plus facile à rattraper que de travailler l'oreille au dernier moment ?

Après, cette pédagogie là, si elle était utilisée seule en CI, je pense que cela poserait des problèmes, notamment au niveau de la lecture. Car, du coup, si l'on développe beaucoup plus l'oralité, on lit moins.

Pour revenir aux CII, le premier travail, souvent, lorsque j'apporte un thème, est la mémorisation. Donc, soit on mémorise la grille. Soit on mémorise le thème à l'instrument. Je joue par petits fragments et ils répètent après moi. »

*A.M. : « Ils répètent d'abord au chant ? »*

M<sup>me</sup> P. « Non, à l'instrument directement. Mais, là encore, parce que ce sont des adolescents. Donc, ils répètent. Si j'en entends qui l'ont, mais d'autres qui ne l'ont pas, ceux qui l'ont ne jouent plus et je m'occupe de ceux qui ne l'ont pas. Si besoin, nous faisons des temps par famille d'instruments, ou un peu plus individuels. On pourrait imaginer que certains veuillent se fondre dans la masse, etc.. Mais non. Très souvent, il y en a qui m'interpellent, qui me demandent un peu plus de temps, parce qu'ils savent leurs intérêts, ils savent que nous allons enchaîner et qu'ils ne pourront pas jouer, ne pourront pas écrire, etc.. Donc, d'eux-mêmes, ils veulent reprendre. Se pose tout de même le problème des instruments peu sonores, comme la guitare ou le luth, avec un saxophone à côté. Là, il ne faut pas hésiter à travailler par famille, etc.. Il faut toujours s'adapter, on n'a pas le choix. Mais, cela se fait très bien.

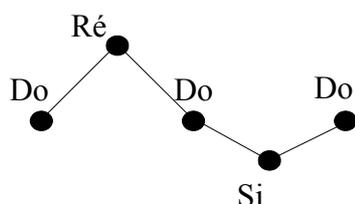
Après, si l'on est parti de la mélodie, on fait le lien avec l'harmonie en-dessous. Et, inversement, ce qu'il peut se passer si nous avons travaillé sur l'harmonie, sur la grille, c'est un tour d'improvisation avant d'entendre le thème. Un groupe peut jouer la basse, l'autre les harmonies. Tout va s'organiser suivant les instruments et le niveau des instrumentistes. Je pense notamment à un groupe où j'ai un cornet qui a beaucoup de difficultés, qui se perd. Lui, je ne vais souvent lui donner que les basses à faire. Pour les instruments polyphoniques, ce sera plutôt les accords. Et, pour les monodiques, afin qu'ils aient conscience de l'harmonie, je fais généralement égrainer ces mêmes accords, avec un mouvement ascendant-descendant. Puis, on tourne. Ou, par exemple, deux élèves peuvent jouer ensemble. L'un des deux improvise puis, lorsqu'il a fini, il se met à faire l'accompagnement, et ainsi de suite. Ensuite, nous écoutons le thème, voyons ce qu'à fait le compositeur, etc.. Aussi, quand nous faisons un travail harmonique, nous transposons systématiquement. Là encore, il s'agit désormais d'un automatisme. »

*A.M. : « Au début, la première fois que tu les fais improviser, ils ne sont pas trop inhibés ? »*

M<sup>me</sup> P. « Si, complètement. Mais, au fur et à mesure, de moins en moins. Ils savent qu'il n'y a pas de jugement. Et puis, je les encourage beaucoup. Aussi, il est vrai que j'ai de la chance car j'ai une grande majorité de mes élèves qui sont des CHAM, ou ex-CHAM, et l'improvisation, avec

leur professeure d'ensemble CHAM, ils en font ou en ont fait beaucoup. Donc, c'est un peu particulier. Mais, j'ai deux cours où je n'ai aucun CHAM et, en général, ils réagissent plutôt bien. Après, cela varie selon les années, par rapport à la formation qu'ils ont eu, etc.. En tout cas, de manière générale, quand il y a des blocages, ceux-ci passent assez vite.

Fréquemment, l'étape suivante - généralement, nous restons environ deux cours sur le même morceau - consiste en un travail un peu plus poussé d'un aspect de la partition. Cela peut être sur les ornements, sur un intervalle mélodique... D'ailleurs, cette année, je refais de l'écriture type Arbaretaz, qui est tout de même très efficace. Par exemple, sur le ton et le demi-ton. Si dans ma mélodie, j'ai "do-ré-do-si-do", je peux traduire cela en points et lignes, avec le demi-ton :



Ces schémas peuvent servir de base à un travail de transposition, sur toutes les notes de la gamme. Chacun passe individuellement, puis nous chantons en tutti, etc.. Et, le point de départ, c'est vraiment ce que l'on a eu dans le morceau.

Ensuite, souvent, vient un travail d'arrangement. D'abord, la partition est distribuée, puis nous faisons un travail de lecture et de repérage : Qu'est-ce qu'on a mémorisé ?, Jusqu'où ?, etc.. Je veille vraiment à ce qu'ils lisent encore des partitions. »

*A.M. : « Et, ce n'est plus à l'instrument ? »*

*M<sup>me</sup> P. « Si, parfois. Mais, cela varie.*

Donc, souvent, ce que nous avons mémorisé est un thème de huit mesures. On regarde alors la suite de la partition, la structure globale, etc.. Et, la plupart du temps, le support que je donne est une partition de piano. À partir de cela, nous faisons un arrangement pour les instruments du cours : qu'est-ce qui va être le plus judicieux ?, etc. »

*A.M. : « Ce sont surtout eux qui le font ? »*

*M<sup>me</sup> P. « Ah oui, ce sont eux. Parfois, je les fais travailler en petits groupes. L'an dernier, j'avais la chance de pouvoir les répartir sur plusieurs salles. Pour des raisons de responsabilités, cela n'a plus été possible. C'est dommage, mais je me suis adaptée. Ce qui était vraiment agréable, c'est qu'en passant de salle en salle, je voyais l'évolution. Et puis, au début de mon expérimentation, je m'étais dit qu'ils allaient en profiter dans les salles, mais non car ils savaient qu'ils allaient jouer leur arrangement aux autres. On organisait un petit concours d'arrangement, avec un vote où les élèves n'avaient pas le droit de choisir leur propre groupe. C'était très sympathique. Et puis, comme ils ont souvent la gagne, ils travaillaient sérieusement. Cela leur plaisait. Je m'étais remise un peu dans la position d'élève en me disant qu'ils allaient profiter. Sans doute qu'il y avait des petits moments où cela était le cas, mais ils avaient un temps donné qu'ils respectaient, aussi car ils savaient que leur travail était évalué. D'ailleurs, à ce propos, je n'utilise plus de notes. »*

*A.M. « Tu utilises des lettres ? »*

*M<sup>me</sup> P. « Oui. Et, en fait, les évaluations consistent en une vérification de l'acquisition de compétences que je définie à chaque fois. Par exemple, sur un arrangement, cela peut être :*

est-ce qu'ils ont arrangé cela finement par rapport aux instruments qu'ils avaient dans leur groupe ?, est-ce qu'ils s'écoutent quand ils jouent ?, est-ce que le rendu est musical ?, etc.. Tout ce travail là est très intéressant. »

*A.M. « Cela permet d'aborder beaucoup de points différents. »*

M<sup>me</sup> P. « Oui. Mais, maintenant, soit ce travail se fait en classe entière, soit par petits groupes dans la classe, ce qui est ... »

*A.M. « ... moins idéal. »*

M<sup>me</sup> P. « Oui, vraiment moins idéal. Mais, cela fonctionne tout de même. »

*A.M. « Donc, cela, c'était pour le CII ? »*

M<sup>me</sup> P. « Oui. Et il faut que je te parle du CIII. Mais, je voulais te dire, par rapport à l'arrangement : ce qui m'intéresse, c'est surtout de ne pas cloisonner. Donc, pouvoir se dire "le violoncelle, on ne va lui donner que la clé de fa". Justement, le violoncelle va aller lire en clé de sol et, s'il a des difficultés, les autres du groupe l'aideront. Et puis, le violoniste va pouvoir, à un moment donné, faire la basse en *pizz.*, parce que cela va bien sonner, etc.. Comme cela, nous travaillons la lecture, mais sous une autre forme. Voilà pour mes CII. »

*A.M. « Et, pour ce qui est plutôt rythmique ? »*

M<sup>me</sup> P. « Nous avons des cajòns. Il y en a cinq, ce qui permet de tourner un petit peu. Je pense par exemple à une situation concrète, survenue récemment : les élèves étaient en petits groupes. Un faisait la basse, un faisait le thème, et un autre proposait une improvisation rythmique, au cajòn. »

*A.M. « Devaient-ils ensuite écrire ce qui avait été improvisé ? »*

M<sup>me</sup> P. « Cette fois là, pas spécialement. Nous faisons juste un travail d'improvisation. Mais, parfois, l'écriture s'adjoint. Il faut, de toute façon, veiller à ce qu'ils écrivent de temps en temps. »

*A.M. « Je crois qu'il est très important de mettre en œuvre ce genre de situations de rythme à l'instrument. Se limiter au "ta-ta-ta", cela ne peut pas fonctionner. »*

M<sup>me</sup> P. « Tu as tout à fait raison. Plus jamais cela ! ».

*A.M. « J'ai essayé, pour le travail rythmique, des lectures instrumentales par trois sur un accord parfait. Cela implique donc également d'évoquer cet aspect, de trouver la basse de l'accord, la tierce, la quinte, voire de transposer. Ensuite, les élèves réalisent la ligne rythmique, chacun sur une note de l'accord. »*

M<sup>me</sup> P. « Tout de suite, c'est plus vivant. »

*A.M. « Exactement ! Au début, c'était difficile pour les élèves, même sur des rythmes simples. Le lien lecture rythmique-jeu instrumental n'était absolument pas évident. »*

M<sup>me</sup> P. « Il y a une année où j'avais fait un travail dans le même esprit avec des petits. C'est-à-dire qu'au lieu de dire "ta" ou de frapper sur la table, j'avais fait jouer à l'instrument sur une note. Et, une élève m'avait dit "Je n'ai pas appris le saute [croche pointée – double] au violon"... »

A.M. « *C'est dingue !* »

M<sup>me</sup> P. « La route est encore très longue, mais je suis convaincue que c'est celle là qu'il faut prendre, ne serait-ce que pour l'intérêt des élèves.

Alors, sinon, pour revenir à mes CII. Jusqu'à présent, pour la fin du cycle, nous utilisons *A tempo*. Personnellement, je n'en pouvais plus. Je l'ai utilisé tant d'années... Certains collègues l'utilisent toujours, ce que je ne dénigre absolument pas. Je trouve que cet ouvrage est très riche, et a l'avantage de ne pas contraindre à suivre un ordre. Mais, je n'en pouvais plus. Cette année, j'ai donc cherché un livre qui, malgré le fait que ce soit un livre, ait une substance musicale. J'ai choisi *Musicalement vôtre*, avec de très bons exemples musicaux. »

A.M. « *C'est un ouvrage essentiellement pour le travail rythmique, non ?* »

M<sup>me</sup> P. « Oui, il y a beaucoup de rythme, également de lecture, mais je peux compléter à côté, ce n'est pas grave. »

A.M. « *Et cela, c'est donc pour tes IIC4 ?* »

M<sup>me</sup> P. « Oui. J'ai pris le volume 5. Je pense que c'est le volume 6 qui était prévu pour ce niveau, mais je trouve le 5 plus adapté. »

A.M. « *Dans l'école où je travaille, pour le CI, ils ont choisi La Magie de la musique, que je trouve personnellement très bien. Il y a de l'instrument, du corporel, etc..* »

M<sup>me</sup> P. « Une collègue m'en a parlé, il a effectivement l'air très sympa ! »

A.M. « *Et, pour les plus grands, ils ont retenu Planète F.M..* »

M<sup>me</sup> P. « Il y a des chapitres dedans, non ? »

A.M. « *Oui. Après, pourquoi pas ?* »

M<sup>me</sup> P. « Le problème est que si tu n'accroches pas avec une œuvre, le temps est particulièrement long. »

A.M. « *Oui, c'est vrai. Je n'y avais pas pensé.* »

M<sup>me</sup> P. « Personnellement, je n'ai pas un bon souvenir de cela ...  
Pour revenir à tes questions, je vais t'expliquer ce qu'il en est du CIII. »

A.M. « *Sa durée est d'un an ?* »

M<sup>me</sup> P. : « Un an, reconductible si nécessaire. Nous avons deux cours. Nous avons réussi à maintenir deux cours, et je me suis vraiment battue pour cela. »

A.M. : « *Deux cours dans la même semaine ?* »

M<sup>me</sup> P. « Non, deux cours possibles pour l'élève. Il a le choix entre deux types de cours. J'ai vraiment bataillé afin que, pour le troisième cycle, on conserve un cours "traditionnel", notamment pour les élèves voulant s'orienter après vers la musique. Qui plus est, cette formule m'arrangeait bien car, avant, il y avait une enseignante en CIII qui ne souhaitait aucunement se mettre vraiment à l'utilisation de l'instrument. »

*A.M. « Cette enseignante n'est plus là ? »*

M<sup>me</sup> P. « Non, elle est partie à la retraite. Elle avait son C.A., et il était tout à fait normal qu'elle ait des CIII. L'aspect positif est que cela permettait, et permet toujours, deux approches différentes. De mon côté, il a donc fallu construire un cours totalement distinct. Et, il l'est. Tout est à l'instrument. Je le mène en binôme avec une autre professeure (en musiques anciennes, flûte à bec, et éveil), depuis trois ans. Jusqu'à présent, il y avait en alternance une semaine où les élèves n'avaient cours qu'avec moi, et une semaine où ils étaient en demi-groupes. Le premier demi-groupe s'appelait « Création », et était géré par ma collègue. Le second s'appelait « Arrangement » et était géré par mes soins. Nous fonctionnions comme cela, et avions deux rendez-vous dans l'année, qui existent d'ailleurs toujours. Le premier était en milieu d'année scolaire, vers fin janvier. Nous faisons un concert-examen pour entendre le travail des demi-groupes (donc, travail d'arrangement, et travail de création). »

*A.M. « De septembre à janvier, le demi-groupe qui était en création restait en création, et inversement ? »*

M<sup>me</sup> P. : « Exactement. Puis, nous tournions. Et, en juin, de nouveau, concert-examen. Ces deux rendez-vous, en présence du directeur, constituaient, et constituent encore, une première partie de l'examen du C.E.M.. »

*A.M. « Cela évite que tout survienne d'un coup. »*

M<sup>me</sup> P. « Tout à fait. Également, le directeur connaît ainsi mieux les élèves au moment de leur examen de fin d'année. Et, inversement, les élèves sont beaucoup plus rassurés, car ils ont déjà vu le directeur à plusieurs reprises. »

*A.M. « Ils se sentent plus en confiance. »*

M<sup>me</sup> P. « Oui. Ils ont déjà été entendu sous une autre forme, sur un autre travail. »

*A.M. « Concernant le cours plus "traditionnel", comment se présente t-il ? »*

M<sup>me</sup> P. « Alors, il est vraiment traditionnel, avec de l'écrit, des dictées, etc. »

*A.M. « Et, beaucoup d'élèves le suivent ? »*

M<sup>me</sup> P. « Oui. Il y a des variations selon les années, car cela dépend du profil des élèves, mais nous remplissons les deux cours, ce qui est très appréciable. Il y a tout de même toujours quelqu'un qui suit l'un des cours plutôt par défaut, qui aurait préféré un cours technique mais qui vient en Arrangement/Création (ou inversement), à cause des horaires. Nous avons mis un cours en semaine et l'autre le samedi, pour qu'il y ait une certaine offre. Mais, nous ne pouvons satisfaire tout le monde.

Cette année, le cours Arrangement/Création n'est pas très fourni. Il n'y a que huit élèves, donc quatre et quatre en demi-groupes. Notre fonctionnement était devenu trop scabreux, notamment à cause des absences qui, à effectif réduit, sont particulièrement problématiques. Nous avons donc revu deux fois l'organisation du cours et, finalement, il y a une heure hebdomadaire où je suis seule avec les élèves, et une heure où nous sommes en binôme. Donc, nous faisons le travail de création et le travail d'arrangement ensemble, sur la même heure. »

*A.M. « L'arrangement et la création ne sont plus séparés ? »*

M<sup>me</sup> P. : « Non. Et donc, l'idée, c'est vraiment que leurs concerts-examens, ils les montent de A à Z. Nous, nous pouvons leur apporter des idées, du matériel, etc.. Aussi, un thème. Par exemple, cette année, en lien avec l'exposition d'une bibliothèque, nous avons imposé "Les poètes maudits". Ce n'est pas évident mais, souvent, ils abordent cela au lycée. Donc, là encore, ils peuvent créer des liens.

Il n'a pas été simple, pour ma collègue et moi-même, d'organiser un cours où soient menés en même temps des travaux d'arrangement et de création. Mais, d'un autre côté, nous pouvons désormais bénéficier de la richesse de l'autre. Pour ma part, je profite beaucoup de l'approche de la création qu'a ma collègue. Elle même est membre d'un groupe complètement farfelu qui mêle théâtre, cirque, etc.. Elle met en commun tous les arts, ce qui est formidable. Je profite vraiment de ce travail là, comme elle peut profiter de mes suggestions en termes d'arrangement. Et, tout cela est très riche pour les élèves. »

*A.M. « Dorénavant, qu'est-ce qui est donc attendu pour l'examen ? »*

M<sup>me</sup> P. « Là, ils doivent monter leur projet sur les poètes maudits pour le 31 janvier. Cela commence à se tramer. Ils ont, entre autres, choisi d'extraire des phrases de poèmes et d'improviser dessus. »

*A.M. « Ils ont choisi d'improviser ? »*

M<sup>me</sup> P. « Oui, mais cela est tout de même plus ou moins dans le cahier des charges pour ce cours là car nous y travaillons beaucoup l'improvisation. Ils ont à disposition tout ce qui est dans la salle, etc.. Ce n'est pas uniquement improviser instrumentalement. Cela peut aussi être vocal. Ou, par exemple, l'an passé - où nous avons proposé le thème « Robots » en lien, là aussi, avec une exposition -, les élèves ont choisi d'utiliser des ferrailles, etc.. Et, pour le travail d'arrangement, un étudiant avait amené des partitions de Hisaichi. C'est une ambiance musique de jeux vidéo. »

*A.M. « Il avait trouvé lui-même les partitions ? »*

M<sup>me</sup> P. « Oui, c'est un passionné de cette musique là. Donc, il a eu envie de la faire connaître aux autres. Et, cela leur a plu. »

*A.M. « Mais, avais-tu proposé aux élèves de ramener eux-mêmes des partitions, ou a-t-il fait la démarche spontanément ? »*

M<sup>me</sup> P. « C'est à eux de les ramener. Nous pouvons les aider, mais ils doivent faire eux-mêmes des recherches, etc.. En plus, ils savent faire cela bien mieux que nous. Ils connaissent souvent plein de sites. Avant, nous n'avions pas tout cet accès immédiat à la musique. Il nous fallait aller dans une bibliothèque, etc.. »

A.M. « *Oui. Alors que maintenant, sur YouTube par exemple, il est même possible d'écouter une œuvre en suivant simultanément la partition à l'écran.* »

M<sup>me</sup> P. « C'est génial. Mais, c'est même peut-être trop. En tout cas, ils ont à ramener des partitions, etc., ce qu'ils ne font pas toujours. Par exemple, hier, ils n'avaient rien ramené. Alors, ils doivent réfléchir à comment faire, car ils doivent avancer. Ils savent leur échéance, et ont à organiser leur travail en fonction. »

A.M. « *Cela les responsabilise.* »

M<sup>me</sup> P. « Exactement. »

A.M. « *En résumé, ils ont donc à créer un petit moment scénique ?* »

M<sup>me</sup> P. « Oui, un moment musical d'une vingtaine de minutes. Une année, ils avaient choisi le thème du cinéma et s'étaient débrouillés pour pouvoir projeter des extraits de films. Ils avaient fait un PowerPoint, trouvé un rétroprojecteur, etc.. »

A.M. « *Le thème n'était pas imposé ?* »

M<sup>me</sup> P. « En fait, cela dépend des années. En arrangement, généralement, je laissais libre choix. L'année dernière, un groupe avait par exemple choisi "Voyage à travers les pays". C'était très sympathique. Avant de jouer, ils posaient des énigmes au public pour savoir dans quel pays nous serions. C'était très chouette. »

A.M. « *Dans ce cours, ton rôle est donc d'aider les élèves lorsqu'ils te demandent "est-ce que cela serait approprié ?", etc. ?* »

M<sup>me</sup> P. « Oui, nous les guidons. Voilà pour ce cours Arrangement/création de CIII. C'est très riche ! Et, quel est le lien avec le cours de CIII du samedi ? L'année où j'ai commencé à faire un cours généralisant l'utilisation de l'instrument, la professeure dont je t'ai parlé (qui ne souhaitait pas l'utiliser) était assez proche de la retraite. Le directeur aurait aimé qu'elle change sa pédagogie, mais je pense que c'était impossible de la faire changer. En fin de carrière, je peux tout à fait comprendre qu'elle n'y croyait pas. Elle se sentait désemparée. C'est vrai que c'est une prise de risques. Tu ne sais pas ce qu'il va se passer. En plus, ce n'était pas du tout sa formation, donc elle ne préférait pas le faire. Je pense qu'elle a dû ressentir un peu de pression, et elle s'est complètement butée. Elle ne venait plus aux réunions, ne travaillait plus du tout avec nous. Donc, il n'y a eu aucun lien entre son cours et mon cours, si ce n'est que les élèves se retrouvaient face au même jury en fin d'année. Avec la professeure qui s'occupe désormais du CIII "traditionnel", nous avons à cœur de vraiment travailler ensemble. Entre autres, nous avons pris un livre commun de rythme pour le CIII. Après quelques recherches, nous avons choisi les éditions AB. »

A.M. « *Ce livre, tu l'utilises donc dans le cours d'Arrangement/Création ?* »

M<sup>me</sup> P. « Alors, en fait, le but est que nous ayons des rythmes communs en fin d'année, préparés et issus du livre. Pour mes élèves, les rythmes seront forcément joués. Avec ma collègue, cela sera au choix : ils pourront être joués ou lus. Nous allons également avoir des chants en commun. »

A.M. « *Tout cela, dans ton cours, les élèves le font en plus de leurs créations ?* »

M<sup>me</sup> P. « Oui, en première heure.

Et, tout le travail harmonique dont je t'ai parlé (jouer les accords, etc.), ma collègue le fait également faire. Donc, il y a un vrai lien qui s'est créé entre nos cours. Ils sont différents mais ont les mêmes objectifs, ce qui rassure les élèves.

[M<sup>me</sup> P. me montre l'ouvrage choisi, *AB Rythme 7*.] Il n'est pas très attrayant, mais est efficace. En plus, les étudiants peuvent télécharger le .mp3 et tout réécouter gratuitement. Il n'y a pas de C.D. à acheter. C'est un très bon support, et il faut vraiment s'en servir comme cela. »

*A.M. « Et, vous avez donc également des chants communs ? »*

M<sup>me</sup> P. « Oui, j'accorde vraiment de l'importance au chant. Mais, je ne fais chanter qu'une fois les élèves en confiance. Nous ne faisons donc que rarement du déchiffrage. Comme ce sont des adolescents, le chant n'arrive en fait pas en premier outil. D'abord, ils entendent les morceaux, les jouent, etc.. Donc, nous faisons un travail de reproduction, presque d'imitation de l'instrument, plus qu'un travail vraiment d'oreille. D'ailleurs, par rapport à tout cela, en fin de CII, nous avons enlevé le déchiffrage chanté des épreuves de fin d'année. Je ne sais pas s'il s'agit d'une bonne chose, je n'en suis pas sûre, mais c'était si catastrophique... Cela paniquait énormément la plupart des élèves. Mais, pas tous. Je crois qu'il est tout de même préférable de supprimer ce genre de peur panique de l'examen. Pour les élèves, il vaut mieux entendre de leurs camarades des années précédentes "Ce n'est pas si terrible" que "Tu vas voir, il va falloir déchiffrer devant un jury que tu ne connais pas". »

*A.M. « Cela me rappelle un examen qui avait eu lieu dans la salle où nous sommes. J'avais déchiffré un chant avec le nom des notes, et m'en étais bien sortie. Mais, le jury m'avait dit que cela aurait été bien mieux sur une onomatopée. Cela fait longtemps, et je m'en souviens. »*

M<sup>me</sup> P. « Ce sont des événements qui perturbent, et marquent. »

*A.M. « Absolument.*

*Pour revenir aux méthodes pédagogiques, utilises-tu le corporel, les pédagogies Dalcroze, etc.. ? »*

M<sup>me</sup> P. « Oui. Par exemple, une année, mes CHAM ont eu des ateliers de percussions corporelles. »

*A.M. « Pour le CII ? »*

M<sup>me</sup> P. « Oui. Quand ils ont à inventer rythmiquement, très souvent, nous utilisons les percussions corporelles. En général, ils se débrouillent très bien dans ce domaine ! Aussi, j'ai acheté l'année dernière, au Salon Musicora, un jeu de cartes nommé *Solfeggietto*. Je commence tout juste à m'en servir. Sur chacune des cartes, il y a des cellules rythmiques, plus ou moins compliquées. Avec ce jeu, je peux par exemple demander aux élèves de créer une mélodie. Ils disposent les cartes dans l'ordre qu'ils souhaitent, et inventent un air qui respecte le rythme. Après, je les évalue en vérifiant que la mélodie est pertinente, que les rythmes sont bien exécutés, etc. »

*A.M. « Cela, tu peux l'inscrire dans ton travail par thème ? »*

M<sup>me</sup> P. « Oui, complètement ! »

A.M. « *Je pense que je vais te piquer l'idée...* »

M<sup>me</sup> P. « Je te le conseille vraiment en tout cas. En plus, cela ne coûte pas cher. Personnellement, je l'ai désormais toujours avec moi. Et, cette semaine par exemple, ils me l'ont réclamé : "Est-ce que l'on pourra refaire les cartes ?". Donc, ils apprécient cela, même s'ils s'en lasseront peut-être. Une autre fois, ils avaient eu à inventer une phrase rythmique en percussions corporelles à partir de cartes. Avant de jouer, ils disposaient leurs cartes en désordre sur un pupitre, et quelqu'un devait retrouver l'ordre initial. »

A.M. « *Avec des CII, j'avais expérimenté un exercice au principe similaire. Nous avons travaillé une chanson, et les enfants la maîtrisait bien, rythmiquement, mélodiquement, etc.. J'avais découpé la partition en quatre morceaux pour qu'ils la remettent dans l'ordre, mais cela n'avait pas du tout fonctionné. Ils étaient trop petits !* »

M<sup>me</sup> P. « Cela arrive !

Concernant *Solfeggietto*, j'ai encore de nombreuses idées d'utilisation. Il est possible par exemple de faire de la polyrythmie, etc.. Je trouve cet outil vraiment formidable.

Avons-nous abordé toutes tes questions ? »

A.M. « *Nous avons traité celles relatives à l'instrument en F.M. et aux méthodes pédagogiques que tu plébiscites. Nous avons aussi soulevé la question des ouvrages. Pour ce qui est du répertoire, tu essayes donc, tout en t'inscrivant dans un thème, d'équilibrer les esthétiques ?* »

M<sup>me</sup> P. « Exactement. Je ne veux surtout pas tomber dans le bannissement du classique.

Je digresse, mais il y a un point important dont je ne t'ai pas parlé. Connais-tu MuseScore ? »

A.M. « *Un petit peu. Mais, j'utilise surtout Sibelius.* »

M<sup>me</sup> P. « Au Conservatoire, nous avons accès à Internet, donc je viens avec mon ordinateur. Avec les élèves, je fais toujours un peu d'écriture sur MuseScore, à un moment dans leur cursus, pour qu'ils soient capables de se servir de cet outil-là. »

A.M. « *Les élèves utilisent donc ton ordinateur ?* »

M<sup>me</sup> P. « Oui. Parfois, nous faisons un travail tous ensemble. D'autres fois, ils utilisent l'ordinateur à tour de rôle. Ils apprécient vraiment cela, et ont souvent ensuite l'envie de composer un peu. »

A.M. « *Dans l'établissement où je travaillais l'an passé, le directeur souhaitait faire entrer MuseScore dans les classes de F.M., mais n'avait malheureusement pas les moyens de le faire.* »

M<sup>me</sup> P. « Ici, le directeur nous parle de ce que nous soyons équipés de tablettes. Ce serait génial, mais cela ne dépend évidemment pas que de lui. Ce sont des histoires de "sous". »

A.M. « *Il est sûr que si tout ne dépendait que de nous... Cela rejoint ma dernière question : ton enseignement est-il impacté par des facteurs pouvant être d'ordre extra-artistique ?* »

M<sup>me</sup> P. « Oui, évidemment. Notamment par le facteur financier. Idéalement, j'aimerais un cajòn par personne... »

A.M. « *Dans l'un des établissements où j'ai pu exercer, il n'y avait pas même un carillon.* »

M<sup>me</sup> P. « Nous, ils sont abîmés. Certains n'ont plus de baguettes. Et, s'il était possible d'en recommander, cela nécessiterait énormément de temps, car il faut faire des devis, attendre le budget, etc.. C'est le problème du fonctionnement des Conservatoires. Nous n'y pouvons rien.

Aussi, les locaux affectent mes cours. Quand il y a 14 élèves à l'instrument dans ma salle, en termes de risques auditifs par exemple, je pense que l'on est au-dessus du seuil. Le seul aspect positif à cela est l'exigence d'écoute induite. »

A.M. « *D'écoute, et de discipline.* »

M<sup>me</sup> P. « Et de discipline. Mais, ce travail reste tout de même toujours fatiguant. Et puis, les élèves sont gênés pour jouer, etc.. Après, ce qui est fabuleux, c'est que même lorsqu'ils sont moins nombreux, ils se serrent ! »

A.M. « *Oui, je l'ai aussi constaté ! En petit effectif, il est fréquent qu'un flûtiste, par exemple, dise "Je n'ai pas assez de place avec ma flûte". "Et bien, peut-être pourrais-tu te décaler !".* »

M<sup>me</sup> P. « [Rires] C'est tout à fait cela.

Donc, bien sûr, il y a toutes ces contingences. Également, du fait du label CRD, il y a certaines exigences à satisfaire. L'on se doit notamment de donner tous les atouts à l'élève qui souhaitera aller plus loin. Il faut donc savoir faire selon beaucoup de composantes, mais cela est parfois compliqué.

Pour conclure, je pense que je ne reviendrais jamais en arrière. Je ne le pourrais pas. S'il me fallait encore travailler tel que j'ai appris, je doute que j'aurais toujours l'envie de venir enseigner. Il serait vraiment problématique, si je venais par exemple à changer d'établissement, que je sois dans un modèle excessivement "traditionnel". Je serais malheureuse. »

A.M. « *L'an passé, le directeur de l'école où je travaillais m'avait dit lors de mon embauche : "L'idée est que tu auras une demi-heure seule avec les élèves sur le langage musical, pendant qu'une collègue s'attachera plutôt au travail du rythme. L'heure suivante sera un temps de F.M.-Orchestre, à deux professeurs". Certains des enfants débutaient totalement l'instrument. Mais, ce dispositif était très chouette. Ne serait-ce que d'utiliser les cordes à vide, il y avait un vrai enthousiasme. Évidemment, il y aurait toujours à améliorer, mais il y avait beaucoup de plaisir.* »

M<sup>me</sup> P. « C'est génial ! Je pense d'ailleurs que les vraies avancées pédagogiques peuvent se faire comme cela, lorsque l'on n'a plus vraiment le choix, qu'il faut y aller. »

A.M. « *Avoir cela comme premier poste aura en tout cas été très riche pour moi. Dès avant, je m'interrogeais pédagogiquement parlant, notamment quant à l'instrument en F.M., mais cela a tout accéléré.* »

M<sup>me</sup> P. « Et, ce genre d'initiatives est l'avenir pour nous, pour notre matière. Sans cela, la F.M. pourrait disparaître. »

A.M. « *En revanche, pour revenir à tes propos concernant l'ex-directeur qui ne prônait que l'oralité, à côté de tous ces bienfaits, dès que j'essayais de faire lire les élèves, c'était assez laborieux. Là, il y aurait un équilibre à trouver.* »

M<sup>me</sup> P. « Oui, bien sûr. Il faut encore faire de la lecture. De toute façon, je ne croient pas que les solutions trop radicales soient bonnes.

Quoiqu'il en soit, ce qui est appréciable selon moi, c'est le fait que parents et élèves puissent savoir que tel ou tel professeur fonctionne par exemple plus ou moins avec l'instrument. Le collègue de CI dont je t'ai parlé et moi-même organisons des auditions, etc.. Donc, ce que nous faisons se sait. Avec d'autres professeurs, le cours sera peut être plus "traditionnel", etc.. Nous proposons une offre riche, et les parents n'ont qu'à faire leur choix. Il y aura cependant toujours des insatisfactions. Par exemple, une année, j'avais initié un projet Blues en partenariat avec les classes de musiques actuelles et de jazz. Nous avons fait tout un travail sur un chant, un blues. »

A.M. « *Dès le début d'année, les parents étaient au courant que ce projet serait mené ?* »

M<sup>me</sup> P. « Oui. Je les en avais informé par écrit. Et, il y a une mère d'élève qui m'a dit "Mon fils ne chantera pas du blues". Donc, de toute façon, ce n'est pas possible de faire l'unanimité. »

A.M. « *J'avais une dernière question, un petit peu bonus : "Qu'est-ce que le cours de F.M., d'après toi, apporte aux enfants qu'ils n'auraient pas forcément ailleurs ?". Ou, "Quel serait vraiment le point fort de la F.M. ?".* »

M<sup>me</sup> P. « Ils n'ont évidemment pas cela nulle part ailleurs, mais avant tout la musique, la pratique, et l'écoute. »

A.M. « *La pratique, cela m'interroge car, au début de mes réflexions, je souhaitais m'orienter vers "Faire de la musique en F.M.", mais je me suis dit que j'avais des élèves - deux cette année, alors que je ne donne que quatre cours - qui ne viennent au Conservatoire que pour la F.M.* »

M<sup>me</sup> P. « Cela n'est pas courant ! »

A.M. « *C'est vrai. Mais, du coup, "Faire de la musique", ce n'était peut-être pas le plus approprié.* »

M<sup>me</sup> P. « Peut-être pas, effectivement. »

A.M. « *Dans mes cours, je fais jouer ces élèves (aux percussions, notamment), mais il y a également la dimension culture artistique, etc.. Pour mon sujet, j'ai donc opté pour "le musical comme entité fondamentale du cours de F.M.".* »

M<sup>me</sup> P. « Cela me semble bien.

Pour ta dernière question, je m'étais noté "De la musique". Aujourd'hui, en sortant, de ma classe, les élèves chantent, etc.. Cela fait du bien ! Aussi, il y a peu de temps, j'ai entendu l'un des morceaux que nous avons travaillé être joué dans une salle à côté. Cela est formidable, et je ne suis pas sûre qu'ils le faisaient avant. Donc, c'est super. Personnellement, je me régale, et je ne voudrais plus faire autrement. D'ailleurs, je crois que les élèves non plus. Ils aiment cela. »

*A.M. « Récemment, j'ai justement surpris une conversation entre de grands élèves d'un Conservatoire. Ils se demandaient : "Pourquoi est-ce que l'on a F.M. ? On ne fait pas de musique.". Je me suis dit qu'il ne devrait pas être possible que des élèves puissent avoir ce ressenti.»*

M<sup>me</sup> P. « C'est exactement cela ! »

*A.M. « Aussi, il y a un étudiant du programme Erasmus à Dijon qui, au moment des présentations en début d'année, ne comprenait pas ce qu'était le cours de formation musicale. Un autre membre du programme lui a dit le mot theory pour le lui expliquer. Cela m'a fait réagir. Ce n'est pas que de la théorie, ou alors de la théorie appliquée. »*

M<sup>me</sup> P. « Complètement. Mais, d'un autre côté, si tu regardes l'examen d'entrée que les étudiants ont en "solfège" dans les CNSM, c'est on ne peut plus traditionnel. Dans la tête d'un musicien qui veut devenir professionnel, c'est donc comme cela. »

*A.M. « Il y a encore du chemin ! »*

M<sup>me</sup> P. « Oui, beaucoup de chemin. »

*A.M. « Ma tutrice à Dijon utilise beaucoup l'instrument, etc., dans ses cours. Sa pédagogie est très novatrice. Et, elle me laisse beaucoup expérimenter, ce qui est vraiment bien ! »*

M<sup>me</sup> P. « Oui, c'est très important.  
Et, sinon, fais-tu toujours de la flûte traversière ? »

*A.M. « Oui, et du piano. J'aimerais également commencer le violoncelle, par envie et parce que c'est important, je pense, comme professeure de F.M., d'avoir une connaissance plus pratique d'un instrument à cordes frottées. Aussi, faire de l'improvisation, du jazz, etc., cela me plairait bien. Pour les mêmes raisons que toi. Quand je suis devant un piano, sans partition... »*

M<sup>me</sup> P. « Je ne peux que t'encourager à cela. Personnellement, j'avais de vrais blocages psychologiques vis à vis du rapport à la partition. Et, même si je n'ai aujourd'hui qu'un tout petit bagage, je peux déjà percevoir tout le positif que m'apporte mon cours de jazz. »

**Transcription d'un entretien avec Olivier Cordelle,**  
Ancien directeur de l'école de musique et de danse Auxois-Morvan (21)  
(septembre 2015 - janvier 2019), actuel directeur du CRC de Carpentras (84)  
10.12.18

Les questions ci-après présentées n'ont pas été envoyées en amont du rendez-vous, par choix d'Olivier Cordelle. Une feuille les récapitulant a néanmoins été donnée en début d'entretien.

**Problématique envisagée [au moment du l'entretien] :**

Comment penser le cours de formation musicale en considérant le musical comme entité fondamentale ?

**Questions**

Pourquoi prônes-tu la pédagogie active dans le département F.M. (prédominance du sensoriel, projet de[s] l'élève[s], etc.) et quelle doit en être selon toi la forme privilégiée ?

Pourquoi avoir fait le choix de cours de F.M. incluant l'instrument, et est-ce que ce mode de fonctionnement est appliqué pour tous les niveaux ?

Quels supports préconises-tu ou imposes-tu pour le département F.M., en termes de répertoire et d'ouvrages ?

Qu'est-ce qui a le plus changé dans ta conception du département F.M. ces dernières années, qu'il s'agisse des attentes, de l'organisation, etc. ? Est-ce dû à une volonté personnelle ou cela a-t-il été impacté par d'autres facteurs ?

[Question à traiter selon le temps restant : ] Selon toi, qu'est-ce que le cours de F.M. apporte aux élèves qu'ils n'auraient pas autrement dans leur parcours ?

*L'entretien, très largement semi-directif, aura duré une heure. Son cours ayant par instant dérivé de notre préoccupation principale, nous en aurons coupé quelques passages, signalés. Aussi, la discussion ayant commencé sur le chemin du lieu fixé pour le rendez-vous, le début d'entretien n'a pu être enregistré, donc retranscrit. Le thème abordé était celui de l'évolution du format d'un des cours que je dispensais l'an passé au sein de l'école de musique et de danse Auxois-Morvan, format qui avait été choisi par Olivier.*

.....

O.C.<sup>174</sup> « L'organisation au sein de l'école a été un peu revue depuis l'an passé, car j'avais trop de professeurs intervenants. C'est d'ailleurs par rapport à cela que je t'avais appelée après ton départ. Je voulais un professeur référent F.M.. Aussi, je souhaitais développer davantage la dimension vocale dans ce cours, car cela me paraissait important. Et, si nous développons la dimension vocale, pourquoi ne pas s'orienter également vers les musiques actuelles ? Elles

---

174 Olivier Cordelle.

existaient déjà au sein de l'établissement mais, à mon avis, pas de façon suffisamment structurée. En ayant un professeur musiques actuelles en chant et en F.M., qui soit compétent dans les deux domaines, cela pouvait permettre de créer des liens entre ces deux dimensions, et puis peut-être d'intéresser les jeunes directement sur des musiques qui leur parlent. Donc, après moult réflexions, nous avons recruté un chanteur musiques actuelles. Et, cela s'organise ainsi : les première et deuxième années sont ensemble à un moment donné, mais ils ont aussi (pour le site de de Semur), deux petits temps séparés. Nous travaillons toujours avec un binôme de professeurs (chacun aborde un aspect différent). »

*A.M. « Cette organisation n'existe qu'à Semur ? »*

O.C. « Oui. Pour les autres sites, nous avons dû "l'aménager". Et, donc, à Semur, le temps où les enfants sont ensemble est un temps de F.M.-Chorale, en même temps. »

*A.M. « Cela est orienté musiques actuelles ? »*

O.C. « Oui, axé musiques actuelles. C'est un moment un peu comme de la F.M.-Orchestre, mais il s'agit de F.M.-Chorale. Et, à cela s'ajoute donc toujours deux petits temps, un plutôt sur le langage musical, un plutôt sur une dimension rythmique. »

*A.M. « D'accord. Cela, c'est comme l'an dernier. »*

O.C. « Voilà. Et, pour les deux premières années, nous sommes surtout sur le sensoriel. Pour les troisième et quatrième années, le volume est un petit peu plus lourd. Ils ont toujours ces deux temps, d'une demi-heure chacun, où ils sont séparés, et la F.M.-Chorale. Également, ils ont trois quarts d'heure de F.M.-Orchestre, qui correspond à leur pratique collective. »

*A.M. « D'accord. Donc, la F.M.-Orchestre est en plus par rapport aux première et deuxième années ? »*

O.C. « C'est cela. Ce qui change par rapport à avant, c'est surtout la place la voix. Cet aspect nous paraissait vraiment très important. »

*A.M. « Oui, il est vrai que, sinon, ils n'avaient pas de chorale. Ils travaillaient des chants avec nous, mais... »*

O.C. « ... là, au moins, c'est identifié. Et, la F.M.-Chorale, pourquoi ? Parce que je ne veux pas que ce ne soit qu'une chorale. Je veux qu'ils tirent la substance de ce qu'ils chantent. Et, les temps de F.M. par année seule sont vraiment pour travailler à partir de ce qu'ils ont fait en F.M.-Chorale. »

*A.M. « Je crois que c'est typiquement ce vers quoi il faut aller. Partir du répertoire, de la musique, et apprendre à partir de cela. »*

O.C. « Oui, et c'est le travail que fait notre nouveau professeur. Cela fonctionne, je le vois bien. Il est là depuis trois mois, il fait déjà un concert, et c'est formidable en qualité vocale, en nuances, etc.. Et, les enfants sont intéressés. Enfin, cela marche ! »

*A.M. « Combien de temps de F.M.-Chorale les enfants ont-ils ? »*

O.C. « Ils ont trois quarts d'heure pour les première et deuxième années, et nous avons condensé à une demi-heure pour les troisième et quatrième années, pour que ce ne soit pas trop non plus. »

*A.M. « Les élèves des première-deuxième années et troisième-quatrième années sont donc séparés ? Car, aux Laumes, j'avais les quatre années de CI en même temps. »*

O.C. « Oui. Après, selon les sites, c'est différent, car nous devons nous adapter à certaines contraintes que l'on n'a pas à Semur. Nous faisons donc des mix à partir tout cela. Par exemple, aux Laumes, les professeurs sont en binôme, mais il y a les première à quatrième années en même temps. Puis, le groupe est dispatché en deux, comme l'an passé. »

*A.M. « Et, est-ce qu'il y a maintenant également une chorale là-bas ? Enfin, nous faisons déjà du chant, mais... »*

O.C. « Oui. D'ailleurs, ton travail a aiguillé mes réflexions. Je me suis dit "Il faut poursuivre cette orientation vers le chant". Donc, nous avons plus "institutionnalisé", entre guillemets. »

*A.M. « D'accord.  
Y a-t-il aussi toujours un temps d'orchestre ? »*

O.C. « Oui. Mais, il est un petit moins présent. Tout est basé sur les chants et, après, les enfants ramènent les instruments, en lien avec ceux-ci. »

*A.M. « Pour les plus jeunes, je pense que cela est judicieux car quarante-cinq minutes d'instrument, cela était parfois un peu long pour eux. »*

O.C. « C'est cela. Du coup, nous nous servons vraiment de la base chantée pour après traduire avec l'instrument, ce qui est intéressant aussi. »

*A.M. « Oui, je crois que c'est une bonne idée !  
Là, je fais un remplacement de quatre mois à Chevigny, et j'ai des élèves de sixième année (CII2). Je leur ai dit l'autre jour que nous allions faire une dictée à l'instrument. La réaction a été "Oh, mais nous n'avons jamais fait cela !" »*

O.C. « Et bien, nous allons commencer ! »

*A.M. « [Rires] Exactement. Ils étaient très surpris, plutôt positivement, mais pour certains un peu paniqués. Ils ont du mal à faire le lien entre F.M. et instrument. »*

O.C. « Oui. C'est pour cela que cette structuration, d'après moi, est une bonne solution. À Chalon-sur-Saône, ces pratiques se sont beaucoup développées. On y reviendra peut-être pour une autre question, mais... Je trouve que cela va un peu trop loin, tout du moins pour un établissement comme le nôtre. Il y aurait un équilibre à trouver...

Alors, pour revenir à tes questions : pourquoi prônes-tu la pédagogie active en F.M. ? Là, tu parles de sensoriel ? »

*A.M. « Oui. Et puis aussi, par exemple, du projet de l'élève. Je me rappelle du petit tubiste qui devait choisir un morceau sur lequel le groupe devait ensuite travailler ensemble. C'est quelque chose qui leur appartenait. Après, moi, je guidais. »*

O.C. « Cela, on l'a mis en place pour les évaluations [à l'instrument, en lien avec la F.M.]. Ils font un projet de l'élève. Pourquoi est-ce que je prône cela ? C'est parce que, selon les âges, il y a des entrées différentes. Avec les jeunes, je pense qu'il faut d'abord passer par le sensoriel pour sentir la musique. D'ailleurs, avec les moins jeunes également. C'est-à-dire que, quand on ne fait que du solfégique, une fois que l'on arrive à l'instrument, pour sentir les choses... On ne comprend rien. Donc, pour moi, il faut indispensablement passer par le sensoriel, pour que le corps parle directement.

Pour autant, il faut tout de même garder quelques prédominances d'acquisitions, ne serait-ce que l'habitude de la lecture. Là-dessus, l'aspect solfégique a été utile pour beaucoup de monde. En France, ceux qui ont suivi cette formation là sont très bons lecteurs. Donc, c'est là où il faut garder un mix en fait. Au moins pour ce qui est de la lecture. »

*A.M. « C'est ce que j'appelle les "passages obligés", entre guillemets. Bien sûr, j'ai envie de faire musique, musique, musique, mais il y a un moment... »*

O.C. « ... où l'on est obligé, oui. Les méthodes comme Kodály, ou d'autres qui m'échappent, avaient compris cela. Mais, à l'époque, dans ces cultures, le chant était extrêmement présent. Donc, il était possible d'utiliser ce matériau là pour tout de suite être dans le concret. Nous, le désavantage, c'est que les enfants baignent, me semble-t-il, dans un semblant de culture. Ils sont inondés de musiques "actuelles", plus ou moins bonnes, mais ne la vivent pas. Ils sont passifs devant. Donc, il nous faire le passage entre, en effet, ils écoutent de la musique mais, par contre, ils ne la ressentent absolument pas. Il faut remettre cela en place. »

*A.M. « C'est vrai. Je n'avais pas vraiment penser à cela. »*

O.C. « L'idéal serait même d'effectuer le lien dès les crèches, pour remettre un petit peu cette sensation, cette acquisition, dès le jeune âge, car elle ne se fait plus.

Donc, développer les pédagogies actives comme le projet de l'élève est important. L'enfant devient en fait acteur de son apprentissage. Souvent, il vient pour subir quelque chose, tandis qu'en le mettant en position de musicien où il construit lui-même, ... »

*A.M. « ... il apprend mieux, et prend plaisir. »*

O.C. « Exactement. Soudain, il se sent investi d'une responsabilité, on ne le prend plus pour un simple élève. On s'intéresse à sa particularité. C'est-à-dire, comment il peut apporter les choses, quelles sont ses clés à lui, etc.. Il y a ainsi des univers extrêmement différents qui peuvent s'exprimer. »

*A.M. « Comme lorsque du Ed Sheeran a été joué au tuba l'an passé. C'était super. »*

O.C. « Oui ! »

[Brève interruption de l'entretien en raison d'un appel téléphonique.]

O.C. « Donc, on s'intéresse à l'élève, à qui il est. Et puis, ils peuvent ainsi faire des liens. Par le projet, nous pouvons les emmener à faire des liens, ce qui est très différent que d'avoir eux seuls à les construire. »

*A.M. « Oui. Après, c'est à nous de cadrer. Mais, il est fondamental de leur donner la possibilité de proposer. »*

O.C. « Exactement. Et, tout est dix fois plus efficace quand cela vient d'eux, quand ils s'expriment, car c'est toujours l'envie qui prime. Si tu n'as pas l'envie, tu peux essayer de leur faire faire ce que tu veux, tout sera plus compliqué. À une autre époque, la musique était quelque chose de sacré. Dès que tu rentrais dedans, c'était magique. Maintenant, ce n'est plus pareil. Ils ont besoin d'être tout de suite mis dans le bain, et de relier leur apprentissage à une finalité. »

*A.M. « C'est vrai.*

*Pour revenir à la question du répertoire, concernant les élèves qui sont à Semur et qui travaillent donc essentiellement à partir de musiques actuelles, tu n'as pas peur qu'il leur manque ensuite une culture autre, comme les "grands classiques", entre guillemets, etc. ?»*

O.C. « En fait, je crois que cela incombe plutôt au professeur d'instrument. La F.M., elle, apporte les clés pour faire le lien entre les pratiques d'ensemble et l'instrument. Donc, en fait, cela peut être très éclectique, ce n'est pas gênant. Et puis, en général, les musiciens actuels, ils connaissent les grands standards classiques. »

*A.M. « Oui, souvent revisités d'ailleurs, ce qui donne encore un autre aspect à aborder. »*

O.C. « Tout à fait. Après, je pense qu'effectivement, quand tu fais de la F.M., tu ne peux pas faire uniquement de la musique actuelle. Donc, là aussi, il faut trouver le mix. Le professeur que l'on a recruté, il est axé musiques actuelles, mais il vient de la musique classique, ce qui est souvent le cas. »

*A.M. « Donc, il a aussi cette culture. »*

O.C. « Voilà. Sinon, tu ne fais pas F.M.. Ce n'est pas possible. Parce que dans ce cas, tu es un musiques actuelles qui n'a pas appris le solfège. Si la personne est spécialisée F.M. et musiques actuelles, elle a fait de la F.M. et donc a été sensibilisée au classique.

Alors, ensuite, deuxième question... »

*A.M. « Cela va rejoindre un petit peu la première question, ce que tu m'as dit sur*

*"Faire le lien", etc.. Il y a tout de même un aspect qui me semble particulièrement mériter d'être éclairci : pourquoi l'instrument en F.M. dès les tout-petits, comme cela était le cas l'an passé ? »*

O.C. « C'est vraiment l'un des points où nous avons changé. Avec la F.M.-Chorale, on oriente sur le sensoriel les deux premières années et, après, dès la troisième année, on place la F.M.-Chorale en complément de la F.M.-Orchestre, on crée une unité entre les deux, et ils prennent l'instrument. De commencer avec l'instrument avant, ce n'était pas inintéressant, mais c'était un peu compliqué. »

*A.M. « Oui, je me rappelle du plaisir des élèves. Ils arrivaient totalement débutants et, ne serait-ce que de jouer les cordes à vide, ils étaient très contents. Mais, c'est vrai qu'au bout d'un moment, c'était un petit peu long pour eux. »*

O.C. « C'est cela. Donc, nous avons changé la formule car ce n'était peut-être pas tout à fait adapté pour les petits niveaux. »

*A.M. « Oui. Par exemple, à Chevigny, j'ai réessayé d'utiliser l'instrument avec de jeunes enfants, des deuxième année. Nous avons fait une sorte de 1, 2, 3, soleil autour du ton et du demi-ton : je proposais à l'élève faisant le meneur de jouer, par exemple, un ton ascendant à partir de ré. Une fois que l'enfant avait identifié les deux notes à réaliser, il disait au groupe l'intervalle allant être joué, mais pouvait tromper ses camarades (ici, en disant un demi-ton). Si l'intervalle annoncé correspondait à l'intervalle entendu, les enfants du groupe étaient autorisés à avancer. Mais, c'était rapidement le bazar. Ce n'était pas facile de les maintenir concentrés. À côté de cela, ils étaient très demandeurs. »*

O.C. « Donc, ce peut être bien mais, à cet âge là, à mon avis, pas plus d'un quart d'heure. Du coup, il ne faut pas créer une F.M.-Orchestre avec eux. Il faudrait plutôt... Alors, le problème est qu'il faut sortir l'instrument, le ranger et, cela est long. Il faudrait donc plutôt un temps dans la F.M., à la fin du cours par exemple, pour des activités instrumentales. De temps en temps, cela serait intéressant. Ou régulièrement mais, en tout cas, pas plus d'un quart d'heure selon moi, pour les plus jeunes. »

*A.M. « J'ai eu aussi le cas d'une petite guitariste qui était très perturbée car nous faisons un exercice à l'instrument en clé de fa, et elle n'avait toujours fait que de la clé de sol à la guitare. Donc, la maman était venue me voir, et il est vrai que je n'avais pas anticipé cela. Du coup, nous avons pris le temps de réécrire en clé de sol... »*

O.C. « À ce propos, nous, et cela était déjà le cas avec toi, nous cherchons vraiment à développer la lecture relative. Même si les élèves travaillent la clé de sol et la clé de fa, ils font, de toute façon, de la lecture relative. Et, de l'énumération. Cela peut sembler bête, mais l'énumération des tierces, des quintes, etc.. Par jeu. Il faut que cela reste un jeu, des petits jeux qu'ils peuvent garder.

Alors, ensuite, quels supports préconises-tu ou imposes-tu pour le département F.M., en termes de répertoire et d'ouvrages ? »

*A.M. « Du coup, tu m'as dit que pour Semur, cela est désormais plutôt orienté musiques actuelles mais non exclusivement. Et puis, je me rappelle que lorsque j'enseignais aux Laumes, il n'y avait pas de manuel. C'était libre choix. »*

O.C. « C'est cela. En fait, pour moi, un manuel ne servirait pas à grand chose car c'est une évolution théorique idéale. On ne peut pas se tenir au programme d'un livre. Et, je pense qu'il est plus intéressant d'être réactif, c'est-à-dire prendre une idée d'élève, un projet, etc., et se l'accaparer, travailler avec. En plus, cela oblige le Conservatoire ou l'école de musique à réfléchir sur ses acquisitions au lieu de s'appuyer sur un livre et de se dire que ce livre va dicter les acquisitions.

Aussi, je pense qu'il faut être assez porté sur les chansons d'aujourd'hui, etc., car c'est ce que les élèves ont dans l'oreille. Ensuite, il faut les emmener à découvrir d'autres choses, à un mix, mais il faut tout de même passer par cela avant, pour moi. »

*A.M. « Pour ce qui est de l'utilisation d'un livre, il est vrai que la façon de fonctionner uniquement sur "On prend la page suivante"... ».*

O.C. « ... ce n'est vraiment pas idéal. »

*A.M. « Non, vraiment pas. Après, on sent tout de même qu'il y a une vraie envie d'évolution du cours de F.M. dans certains ouvrages. Par exemple, toujours à Chevigny, pour les CI, ils ont choisi La magie de la musique, que je trouve assez ludique, avec des moments pensés pour l'instrument, etc.. Par contre, pour les plus grands, l'ouvrage imposé est assez peu attrayant et, pour le coup, orienté exclusivement, me semble-t-il, sur la musique dite classique. Là, il manque un répertoire. »*

O.C. « D'après moi, ce qu'il y a de bien avec l'utilisation d'un livre, c'est surtout que cela fait un support. Mais, du coup, nous, comme l'on s'est orienté sur F.M.-Chorale et F.M.-Orchestre, il nous est compliqué d'avoir un livre. C'est donc vraiment la F.M.-Chorale qui mène. Nous nous appuyons dessus. Et, la F.M.-Orchestre se conjugue à la F.M.-Chorale, reprend ses composants. »

[Brève dérivation du cours de l'entretien. Sont abordées, d'une part, les questions de la nécessité, en temps que directeur, de gérer les affinités entre professeurs pour la création de binômes et, d'autre part, la nomination d'Oliver à Carpentras.]

O.C. « Qu'est-ce qui a le plus changé dans ta conception du département F.M. ces dernières années, qu'il s'agisse des attentes, de l'organisation, etc. ? Est-ce dû à une volonté personnelle ou cela a-t-il été impacté par d'autres facteurs ? Alors, concernant ma réflexion sur la F.M., il y a deux chemins d'accès dans ma pensée. Premièrement, pour qui travaille-t-on ? Deuxièmement, autour de quelle(s) composante(s) suis-je en équilibre ? Pour qui travaille-t-on, c'est là où il ne faut pas se tromper, c'est d'abord pour les élèves. Nous avons parfois tendance à l'oublier. Par contre, nous sommes en équilibre entre les parents, les élèves, les professeurs et les élus ; nous sommes au centre de tout cela. Et, chacun a des attentes, forcément. Donc, d'une part, il faut tenir compte de cette complexité. La troisième composante qu'il ne faut pas oublier, c'est l'aspect héritage

culturel, soit immédiat, soit passé. Il est évident que les institutions essayent de renouveler la F.M.. Cela, c'est clair. Et, le solfège, nous en avons eu beaucoup, c'est bien, mais il faut réinventer. Par rapport à cela, il n'y a pas de souci. Concernant les collègues, là c'est un peu plus compliqué. Faire bouger les gens, les emmener à autre chose, ce n'est pas toujours simple. Aussi, les parents sont parfois très réfractaires, car le changement peut leur donner l'impression de perdre quelque chose, un repère assimilable par eux. »

*A.M. « Oui, par exemple, rien qu'apporter l'instrument en cours de F.M.... Dans l'école où j'étais élève, il y a eu les deux cas dont tu me parles. D'une part, celui d'une professeure qui était proche de la retraite et à qui on a voulu imposer l'utilisation de l'instrument en F.M., ce qui l'a complètement braquée car elle s'est dit ... »*

O.C. « ... ce n'est pas mon truc. »

*A.M. « Exactement. Et, par contre, ils ont été jusqu'à indiquer comme obligatoire dans le règlement de l'établissement d'apporter son instrument en F.M.. Cela, je pense que c'est une bonne chose, car l'on pose un cadre : en F.M., nous faisons de la musique, nous pratiquons, et nous travaillons en lien avec l'instrument. Que ce soit mis dans le règlement, je trouve que c'est un pas conséquent. »*

O.C. « Oui, c'est assez important. On devrait peut-être le faire dans toutes les écoles de musique. Mais, en tout cas, la réflexion, c'est que la F.M., ce n'est pas que du solfège, ce n'est pas que de la lecture. Et, cela l'est de moins en moins. Les acquisitions dans le bas âge sur les composantes naturelles de la musique sont en déclin, donc il faut d'abord emmener les enfants à obtenir cela. C'est le premier aspect de ce que doit être, selon moi, la F.M.. Le deuxième aspect concerne les cycles. Le premier cycle, c'est avoir un bagage technique de base. Le deuxième cycle, c'est une prise d'autonomie. Le troisième cycle, c'est définir ses choix, etc.. Cela veut dire que même en premier cycle, la cible finale est la prise d'autonomie. Une prise d'autonomie, cela induit d'avoir des capacités. C'est-à-dire qu'il faut suffisamment de bagage culturel, d'acquisitions, etc., pour cela. Le cours d'instrument ne peut seul pleinement les offrir, l'orchestre non plus car nous sommes dans un travail spécialisé, ciblé. Le cours où l'on peut conséquemment élargir son horizon, c'est la F.M... Il doit permettre de l'élargir, tout en étant dans le concret, car le théorique seul ne fonctionne pas. Ainsi, si l'on veut que l'apprentissage instrumental soit efficace, que le collectif soit efficace, il faut que la F.M. soit un centre névralgique. Elle ne doit pas être une simple entité solfégique. Cela a guidé ma réflexion. »

*A.M. « Par-delà tes réflexions personnelles, as-tu vécu des situations où il t'a été imposé de faire telle ou telle chose ? »*

O.C. « Non. Par contre, nous avons eu des discussions avec des collègues qui m'ont orienté sur ce qui serait bien ou non, sur ce que l'on pouvait faire... »

*A.M. « Ces discussions n'impliquaient que le département F.M., ou également les professeurs d'instruments ? »*

O.C. « Elles impliquaient plus la F.M., mais tous les professeurs d'instruments étaient invités. Sont venus ceux qui voulaient, mais c'était important d'avoir cette démarche propositionnelle. »

*A.M. « Oui car, la F.M., cela doit concerner tout le monde. Pour mes entretiens, je vais d'ailleurs solliciter un professeur d'instrument qui intervient en F.M., dans des ateliers de pratique instrumentale avec des petits, pour savoir pourquoi lui a fait cette démarche d'aller vers la F.M.. Comme cela, je vais avoir beaucoup de regards différents. »*

O.C. « C'est cela qui est intéressant ! »

*A.M. « Parfois, j'entends de tels propos sur la F.M.... Je me demande comment cela est possible. L'autre jour, j'ai surpris une discussion entre des élèves adolescents qui échangeaient très librement. Ils disaient : "Mais pourquoi est-ce que l'on a de la F.M. ? Ne pouvons-nous pas juste faire de la musique ?". Cela m'a vraiment interpellée, et me fait beaucoup réfléchir. »*

O.C. « Il s'agit exactement de ce qu'à suivre pour orienter nos réflexions : la F.M. doit être de la musique. »

*A.M. « Tout à fait. Il y a peu, j'ai mené un entretien avec une professeur du Conservatoire où j'ai débuté la musique. En rentrant dans sa salle, elle m'a dit tout de suite "Première chose, j'ai enlevé les tables. Je les mets sur le côté car, si les petits ont besoin d'écrire, la table les rassure. Sinon, c'est tout au pupitre.". Pour le CII, elle propose un cours exclusivement instrumental. Au début de chaque séance, les enfants jouent la gamme d'une tonalité, l'accord parfait, etc.. Et, soit elle part d'une thématique et propose des morceaux qui permettent de voir des notions solfégiques, soit elle sent qu'il y a un manque, par exemple le ternaire, et son répertoire va découler de cela. Dans mon souvenir, les cours que je recevais étaient très dépendants du suivi d'un livre. Donc, je ressens qu'il y a une vraie envie d'évoluer, et une vraie réflexion, ce qui est formidable. »*

O.C. « Oui, car ce n'est pas forcément évident, pour un professeur, d'évoluer. Qui plus est, la F.M. est une matière très difficile à enseigner. Il faut être performant en tout. »

*A.M. « C'est vrai. Mais, personnellement, je trouve cela génial, cette polyvalence que l'on est obligé d'avoir. C'est une des dimensions, je pense, qui m'a fait choisir ce métier. Notre discipline induit également de savoir s'adapter sans cesse, d'être très réactif, et créatif. L'an passé, aux Laumes, un petit vivier de création s'était développé. Cela était formidable. Nous avons pu essayer beaucoup de choses. »*

O.C. « C'est un métier très intéressant, mais il n'est pas simple !

Alors, dernière question. Je pense que l'élément clé de la F.M., sa valeur de réussite, est le fait qu'on donne aux élèves la possibilité de gérer de la musique, leur musique. De ce fait, ils ne sont plus à subir un cours d'instrument, ou à subir quelque chose. Ils ont soudain les clés pour tisser des liens, pour construire des choses, pour orienter des choix. Tout devient intéressant. Cela induit

les composantes culture générale, culture artistique, ouverture sur les styles, et maîtrise sensorielle. L'on peut évidemment avoir des choses avec le seul cours d'instrument, mais... ».

*A.M. « ... il faut veiller à tisser des liens. Souvent, quand on demande aux élèves de passer d'une dimension plus théorique à l'instrument, cela est très laborieux. L'autre jour, j'ai proposé une lecture rythmique instrumentale et c'était panique à bord, alors que les élèves étaient tout à fait capable de jouer ces rythmes. »*

O.C. « Cela ne m'étonne pas. »

*A.M. « Donc, nous n'avons pas commencé par l'instrument. Nous avons d'abord chanté sur une onomatopée, un peu rebondissante pour avoir de l'énergie et, ensuite nous sommes passés à l'instrument, sans difficulté, par trois, avec chacun une note d'un accord parfait. Au début de la séance, les élèves se sentaient vraiment incapables de faire cet exercice ; il a fallu y aller étape par étape. »*

O.C. « En fait, la F.M. est un peu comme un exhausteur de goût. C'est-à-dire que ce cours a le rôle de démultiplier les choses. Si tu donnes à l'enfant des possibilités d'ouverture, de compréhension, etc., s'il emmène son instrument, utilise différentes clés, différentes choses, il va s'appuyer dessus, et il va aller plus loin. Sinon, il va s'appuyer sur ce qu'il a, point. Un cours d'instrument, c'est très court. Et, après, l'élève est tout seul chez lui. Donc, pour moi, ce serait vraiment cela, l'élément clé. »

[De nouveau, courte dérivation du cours de l'entretien]

O.C. « Je t'ai beaucoup parlé du premier cycle, mais pour le second cycle, nous travaillons beaucoup sur les arrangements, sur l'harmonie, etc.. »

*A.M. « À l'instrument ? »*

O.C. « À l'instrument, oui. Nous lâchons un peu plus la chorale par contre. Ce n'est plus central. »

*A.M. « D'accord. La professeure de F.M. dont je t'ai parlé procède de la même façon car, selon elle, la plupart des adolescents sont très inhibés vocalement. De temps en temps, le chant est tout de même utilisé, puisqu'il est un outil important. Mais, disons que l'instrument est le bon relais. »*

O.C. « C'est exactement cela, le bon relais à un moment donné. Et puis, les élèves qui le souhaitent peuvent aller à la chorale ados. Il y a des tas de possibilités pour intégrer les choses. En tout cas, le chant existe donc toujours, mais ce n'est plus la composante centrale, à la différence de chez les petits. »

[...]

*A.M. « Je trouve cela formidable de voir toutes ces réflexions autour de la F.M.. »*

O.C. « Oui, moi aussi. Après, il va y avoir encore un énorme travail à faire, pendant longtemps, selon les Conservatoires, etc.. »

*A.M. « Bien sûr. Et même sur l'image qu'a la F.M.. Personnellement, je serais prête à ouvrir des cours aux parents, pour qu'ils puissent venir voir ce qu'il se passe, car je pense que c'est beaucoup "Je laisse mon enfant en F.M., mais je ne sais pas trop ce qu'il y fait". D'où aussi l'importance de faire des spectacles, comme l'an dernier. Des moments comme ceux-là, qui font participer la F.M., voire d'autres disciplines, même la danse, etc., je pense que c'est primordial. »*

O.C. « Oui, mais en fait, c'est assez compliqué car dans la tête des directeurs, des élus, etc., la F.M., souvent, c'est "Tu fais lire, donc tu n'as pas besoin de compétences". Ou alors, au mieux, les postes sont proposés à des musiciens intervenants. Mais, cela n'a strictement rien à voir. Il faut quelqu'un qui sache chanter, qui sache faire du piano, qui sache bouger, qui ait une culture générale, etc.. C'est gigantesque comme travail. Et, on s'en rend très peu compte. »

*A.M. « Du coup, nous, dans notre formation au pôle, nous avons une maquette très diversifiée. Là, j'ai fait récemment de la direction de chœur au CRR de Chambéry, car notre professeure vient de là-bas. C'était très enrichissant. J'ai dirigé un chœur d'adultes pour la première fois, sur un Magnificat de Vivaldi que j'avais eu peu avant, mais c'était formidable, et dans un climat très bienveillant. »*

[...]

O.C. « Donc, voilà pour la F.M..

Mais, sur les autres sites de l'école, cela a été plus compliqué, pour la F.M. justement. Nous avons été obligé d'adapter, car on ne peut pas avoir les enfants une heure trois quarts par exemple. C'est impossible. On ne les a qu'une heure, une heure et quart. Du coup, c'est un condensé. Nous faisons toujours un mix, mais qui n'est pas pareil. »

*A.M. « Cela, c'est à Précy ? »*

O.C. « Oui, Précy et Saulieu. C'est un environnement rural. L'idéal serait que le même professeur soit impliqué dans tous les sites, et qu'après il adapte son matériau. »

*A.M. « Donc, également aux laumes et à Semur ? »*

O.C. « Dans l'idéal, oui. Là, sur Les Laumes, on a pu mettre en place le mix, avec notre nouveau professeur. Du coup, cela marche bien. On est un peu victimes de notre succès d'ailleurs. Vous avez trop bien travaillé l'an dernier, et nous sommes à presque cent élèves. C'est énorme. »

*A.M. « Tant mieux, c'est formidable ! »*

O.C. « Par contre, sur Précý et Saulieu, c'est plus compliqué car il n'y a pas assez de propositions instrumentales, il n'y a pas de vie d'équipe, et la F.M., dans tout cela... La F.M., finalement, c'est le lieu de vie. C'est-à-dire que, au-delà de tout l'enseignement qu'on y fait, c'est le vrai centre névralgique de la vie des élèves. C'est là où ils se croisent, c'est là où l'on a la vie de l'école. Les orchestres aussi, surtout en deuxième cycle, mais la vraie vie, pour les jeunes, est là. Et, si l'on n'arrive pas à créer cela dans un site, il ne peut pas fonctionner. »

A.M. « *Du coup, comment cela se passe pour ces sites ? Il y a une heure et quart de cours ?* »

O.C. « Oui. »

A.M. « *Avec un seul enseignant ?* »

O.C. « Alors, soit les élèves de niveaux différents sont en même temps, soit il y a une année puis l'autre, mais c'est toujours un seul enseignant qui mène. Ce qui est moins bien. Il faudrait que, petit à petit, on arrive à faire évoluer la chose. Je pense que le principe des Laumes n'est pas si mal que cela, même s'il est compliqué. C'est-à-dire, avoir tous les élèves en même temps, et fonctionner en duo. Mais, il faudrait passer à une heure et demie, en binôme, avec les quatre années ensemble, avant de les diviser. En plus, il y a un désavantage à ce système, concernant la chorale, et plus particulièrement le répertoire. On n'intéresse pas les enfants de 6-7 ans et de 9-10 ans de la même façon. Donc, là, nous sommes un peu coincés. »

A.M. « *Oui. Là, par exemple, à Chevigny, j'ai mis tous mes élèves sur le même projet. Nous travaillons La tendresse. Cela a tout de suite beaucoup plu aux petits. Par contre, les adolescents étaient moins intéressés. J'ai pris le parti qu'ils réalisent un accompagnement à l'instrument, mais qu'ils chantent lorsqu'ils ne jouent pas. Cette dimension de pratique instrumentale les a beaucoup motivés. Et, les petits ont eu par là même un orchestre pour eux !* »

O.C. « Donc, tu arrives à t'en sortir. »

A.M. « *Oui. Cela a en plus permis d'autonomiser les adolescents, de les responsabiliser. Ils se sont rendus compte de l'importance de travailler, parce qu'ils n'étaient souvent qu'un ou deux par partie.* »

O.C. « Et, c'est là aussi où la F.M. est intéressante, quand elle fait naître des projets. »

A.M. « *Tout à fait. Je pense que c'est quelque chose qui m'a un peu manqué en tant qu'élève. Nous participions trop rarement à des concerts avec la F.M., alors que cela permet de donner un but. Sinon, les élèves apprennent tout de même, mais peut-être que cela est un peu moins concret.* »

O.C. « C'est pour cela que nous, nous avons créé un concert F.M.. J'aime bien cela. Les petits participent, les grands font leurs projets musicaux, et cela permet de voir ce qui se fait en

F.M.. C'est bien. Ce cours est un lieu de création, et de musique. Cela permet à tout le monde de s'en rendre compte : élèves, parents, élus. Et, professeurs d'instrument également, car ils en ont besoin. »

*A.M. « Oui, c'est vrai qu'il n'y a parfois pas de communication entre les professeurs de F.M. et d'instrument !*

*D'une façon plus générale, lorsque je dis que j'enseigne la formation musicale, presque toujours on me demande ce qu'est mon métier. Si je fais un lien avec le solfège, cela est beaucoup plus connu mais, tout de suite, c'est "Et, est-ce que tu joues d'un instrument ?" ou "Sinon, est-ce que tu fais de la musique ?".»*

O.C. « Oui, c'est le "Et, tu gagnes ta vie comment ?"! »

*A.M. « [Rires] Pour cela, on sait que l'on ne roulera pas sur l'or, mais la musique nous le rend bien. »*

O.C. « Après, il y a des disparités. Il y en a qui gagnent bien, mais il y en a pour qui c'est compliqué. C'est un métier qui a énormément de disparités. C'est dommage. »

*A.M. « Avec le D.E., déjà, on peut avoir une situation un peu plus stable. »*

O.C. « Oui, on est plus reconnu. Et puis, après, une notoriété se fait vite. C'est bizarre. Tu ne sais pas pourquoi, tu ne sais pas comment, mais cela se fait vite. Donc, quand tu assures un peu, tu peux vite trouver des postes intéressants. »

*A.M. « C'est vrai que le monde de la musique, de toute façon, ... »*

O.C. « ...est tout petit ! »

*A.M. « Oui. Tout le monde se connaît très vite. »*

[Nouvelle dérivation du cours de l'entretien, autour des formations FPT]

O.C. « Tu n'as pas choisi un métier facile, mais c'est intéressant. »

*A.M. « Oui, c'est un très beau métier ! Et puis, jusque là tout se passe bien. L'an dernier, tu m'avais beaucoup fait confiance, laissée faire, essayer. Cette année, dans l'établissement où j'enseigne, cela se passe de la même façon. Si l'on évolue dans une structure très fermée, avec beaucoup de contraintes et qui n'essaye pas de prendre de recul, je pense qu'il est plus difficile de s'épanouir. »*

O.C. « Oui. Après, lorsque tu es directeur, il faut oser faire confiance. Quand tu fais confiance, souvent, tu as des retours que tu n'imagines pas deux secondes. Si tu imposes les choses,

tu n'as pas du tout le même échange. Alors, c'est un peu plus stressant, peut-être. Mais je crois qu'en général, tu sens les gens qui sont prêts à donner de leur cœur et de leur vie pour travailler. »

*A.M. « Oui, quand on est passionné ! Dans ma génération, nous ne sommes pas très nombreux à avoir fait le choix d'enseigner la F.M.. Mais, pour ceux qui l'on fait, je pense que nous avons tous envie de faire évoluer notre discipline, de l'interroger. »*

O.C. « C'est exactement cela, vous avez l'envie. Pour choisir F.M., il faut le vouloir ! »

*A.M. « Là, au pôle, je suis la seule étudiante en F.M. en formation initiale. »*

O.C. « Je crois qu'il y aura de la place à prendre en F.M., avec des gens compétents. »

*A.M. « Et je pense que cela va devenir de plus en plus attractif aussi, car si l'on ouvre sur l'orchestre, sur la chorale, et que l'on cherche à donner du sens... »*

O.C. « Je pense même que beaucoup de Conservatoires vont se restructurer en fonction de cela. Pour l'instant, assez souvent, ce sont des professeurs d'instrument qui sont professeurs de F.M., même s'il y a aussi évidemment des professeurs de F.M.. Et, cela risque de changer. En tout cas, moi je vois la donne qui change, par exemple avec le professeur que l'on a recruté cette année. C'est la nuit et le jour. Et, je l'avais vu déjà avec toi alors que tu étais en formation. Il n'y avait pas photo. C'était ce travail là qu'il fallait. »

*A.M. « Merci ! Après, peut-être que l'on se trompe, mais j'ai l'impression que nous sommes beaucoup à avancer dans la même direction, et cela semble plutôt bien marcher.*

*Suite au concert que nous allons donner à Chevigny, je ferai un sondage auprès des parents et des élèves pour savoir ce qu'ils en auront pensé, pour avoir leur regard sur la F.M., sur ce qui devrait être fait selon eux, etc.. Je pourrai te l'envoyer, quand j'aurai fait les synthèses, etc..»*

O.C. « Oui, cela me plairait beaucoup. »

*A.M. « Je prévois de sonder enfants et parents, pour avoir les deux points de vue. »*

O.C. « Il serait même idéal de demander aux parents avant et après le concert. »

*A.M. « C'est sûr, mais cela va être trop juste au niveau du temps. Par contre, je m'y attellerai vraiment après, car il me semble important d'avoir des retours.*

*En tout cas, pour revenir par exemple à l'instrument en F.M., aux trois premiers cours que j'ai donné cette année, c'était "Je ne peux pas l'emmener, j'ai collège avant", etc.. Et puis, tous se sont arrangés pour l'avoir maintenant systématiquement. Donc, cela n'était qu'une question d'habitudes. »*

**Transcription d'un entretien avec Bernard Metz,**  
Professeur de trombone au CRR de Dijon (21), à l'ESM BFC, et membre de l'ODB  
17.12.18

- Les questions n'ont pas été envoyées préalablement à l'entretien, selon la préférence de Bernard Metz. Une feuille les recensant a cependant été donnée en début de rendez-vous. Ces questions étaient les suivantes :

**Problématique envisagée [au moment de l'entretien] :**

Comment penser le cours de formation musicale en considérant le musical comme entité fondamentale ?

**Questions**

Présentation des API.

Quelle utilisation de l'instrument faites-vous dans le cadre des API ?

En tant que professeur d'instrument, vous servez-vous de la formation musicale en cours individuel et, inversement, quels usages de l'instrument en F.M. prôneriez-vous ? Votre position sur ce dernier point est-elle différente selon les niveaux de cours ?

Pourquoi avoir fait le choix d'intervenir dans les ateliers de pratique instrumentale ? Est-ce pour contribuer à avoir une diversité dans votre activité d'enseignant et/ou pour l'approche transversale que cela apporte aux élèves, etc. ?

Dans la mesure de vos connaissances quant aux vecteurs de transmission utilisés par vos différents collègues de F.M. avec vos élèves, pouvez m'indiquer si vous constatez des différences dans la pratique instrumentale de ces derniers selon le type d'activités mené préférentiellement en formation musicale ?

[Question à traiter selon le temps restant : ] D'après vous, qu'est-ce que le cours de F.M. apporte aux élèves qu'ils n'auraient pas autrement dans leur parcours ?

*L'entretien a duré trente minutes et a suivi l'ordre ci-dessus proposé. Certains aspects abordés à l'occasion d'une question particulière ont cependant permis d'éclairer d'autres points. Cela a été encouragé par la dimension majoritairement ouverte du questionnaire préparé. Notons que mes interventions ont été limitées et ont globalement consisté en des questions d'approfondissement.*

.....

B.M.<sup>175</sup> « Qu'entends-tu par API ? »

*A.M. « Ce sont les ateliers de pratique instrumentale, menés en binôme avec une professeure de F.M.. Peut-être que cela ne s'appelle plus ainsi. »*

B.M. « Oui, car tout a beaucoup évolué ici. Tu es venue observer ce cours cette année ? »

---

175 Bernard Metz.

*A.M. « Non, l'an dernier. »*

B.M. « D'accord, je ne m'en souvenais pas. Il faudrait que tu me dises ce que tu avais vu parce qu'en fait, dans le cours que nous donnons le mercredi matin avec ma collègue, il y a deux phases. »

*A.M. « Ma question serait justement de savoir globalement ce qu'est ce cours dépendant de la F.M. où vous intervenez. »*

B.M. « D'accord. Il s'agit d'un cours de deux heures par semaine. Personnellement, j'interviens la deuxième heure, toute l'année. Dans ce temps là, nous nous attachons notamment à la présentation des instruments à vent. Après un semestre de cours, le groupe d'élèves avec lequel nous travaillions change d'enseignants et a un référent cordes (en binôme également avec une professeure de F.M.). Donc, les élèves qui, au premier semestre, étaient dans le groupe de présentation des cordes viennent avec ma collègue et moi-même pour le second semestre, et inversement.

L'autre aspect de mon travail dans ces API, c'est de mettre en pratique ce qui a été vu dans la première heure avec la professeure de F.M.. Alors, il y a deux solutions. Moi, j'ai un parc instrumental cuivres que l'on peut utiliser (essentiellement des petits trombones, et il peut aussi y avoir un petit tuba, une trompette, etc.. En tout cas, des instruments à embouchure.) et, ma collègue a beaucoup d'instruments dans sa salle (notamment des petites percussions). Souvent, nous commençons par une chanson qui a été vue juste avant mon arrivée. Évidemment, ma collègue de F.M. prépare le terrain. Dans la chanson, il y a par exemple des blancs à combler par certains rythmes, etc.. Souvent, nous partons là-dessus. »

[Interruption brève de l'entretien en raison d'une sollicitation de Bernard Metz par l'une de ses collègues.]

B.M. « La première expérience de ces ateliers de pratique instrumentale a eu lieu dans le cadre d'un projet plus vaste de CE1 musique-danse. Ma collègue en F.M. a probablement dû te parler de cela. C'était des années formidables. Nous avons vécu deux-trois ans de bonheur. »

*A.M. « C'était il y a combien de temps ? »*

B.M. « Il y a quatre ou cinq ans. Il s'agissait d'un essai, qui malheureusement n'a pas été poursuivi pour des raisons financières. Le cours durait une heure et demie et contenait forcément de la danse et de la musique. Les enfants avaient déjà un instrument. Et, ils venaient avec leur instrument. Pas tous, mais la majorité. Donc, c'était complètement différent de ce que l'on fait maintenant le mercredi matin, où les enfants n'ont pas encore choisi leur instrument. »

*A.M. « Est-ce que c'était avec des CHAM ? »*

B.M. « Non, c'était quelque chose que l'on avait mis en place pour tous les première année hors temps scolaire au Conservatoire. Pour ce cours, nous étions trois enseignants : un professeur de F.M., un professeur de danse et un professeur d'instrument. Voilà pour ce qui concerne le mot API.

Pour revenir tout de même à ce qui est fait durant la deuxième moitié du cours actuel, je dirais que cela est très variable. Ce n'est pas systématiquement la même chose. Souvent, comme je disais, c'est en fonction de ce qui a été fait préalablement dans le cours de F.M.. Par exemple, s'il y a des choses qui n'ont pas été terminées, nous les terminons. Donc, je suis beaucoup guidé par ma

collègue (je ne suis bien sûr pas son assistant, mais je ne peux pas dire "Aujourd'hui j'ai décidé de faire cela" ou "On va faire un travail rythmique" alors qu'elle vient de faire un travail sur une mémorisation de notes, etc.). »

*A.M. « Oui, c'est vraiment un travail ensemble. »*

B.M. « Exactement.

Souvent, le chant est une bonne passerelle entre les deux phases de cours. Il peut aussi être le préambule à l'invention d'une histoire. Imaginons par exemple une pièce qui parle de l'hiver, de la neige qui tombe. Avec les instruments, les enfants vont s'approprier un peu l'émission du son, en inventant des sonorités en lien avec l'histoire. C'est très court, ce n'est pas ambitieux, mais on arrive souvent à des choses assez belles. »

*A.M. « Et, du coup, il n'y a rien d'écrit ? »*

B.M. « Non, rien d'écrit. Les enfants du cours sont très jeunes. À ce niveau d'apprentissage, ils maîtrisent très peu le codage. La seule chose écrite qu'il y ait, c'est uniquement une petite image, collée dans leur cahier, de l'instrument qui a été présenté, avec un mot particulier. Cela peut être "embouchure", "clés", "pavillon", etc.. L'idée des API est avant tout que les enfants aient vraiment une possibilité de choisir leur instrument. Et, qu'ils ne soient pas uniquement dans le type d'instruments qui est connu dans leur milieu social. »

*A.M. « Tous les première année ont ce cours là ? »*

B.M. « Ceux qui ont la chance d'être en horaires aménagés. »

*A.M. « D'accord, donc ce n'est pas tous les enfants. »*

B.M. « Non, les autres enfants profitent d'un dispositif différent. Le premier trimestre, ils découvrent en petits groupes, durant des séances hebdomadaires, différents instruments auprès d'enseignants du Conservatoire. »

*A.M. « Et, ils ne font pas du tout de F.M. ? Ils n'ont qu'un temps de découverte instrumentale ? »*

B.M. « Si. En fait, ce dispositif est accolé à leur cours de F.M.. Et, ils ont également une demi-heure de chorale par semaine. Au bout d'un trimestre, il est demandé aux enfants de faire un choix de trois instruments. Ainsi, à partir de janvier, le mercredi après-midi, ils sont mis dans des groupes par famille d'instruments. C'est-à-dire que l'enfant qui a par exemple choisi le trombone est forcément dans un atelier autour des cuivres. Et, il aura quatre ou cinq séances de pratique, de découverte. Nous sommes pour cela équipés de petits instruments (pour ma part, ce sont les mêmes que ceux que j'utilise en API). L'enfant a donc la possibilité de se familiariser avec l'émission du son, avec le toucher, avec les sensations que l'on peut avoir en pratiquant tel instrument. Ensuite, au mois de juin, à l'occasion d'une "journée portes ouvertes pédagogique", il vient avec ses parents au Conservatoire pour échanger quant aux instruments qu'il a essayé. Il fait alors son choix définitif de vœux pour l'année suivante.

Pour revenir au cours du mercredi matin, l'objectif n'est pas du tout que les enfants choisissent le trombone plus tard. Le hasard fait que je suis tromboniste, et que j'interviens dans les API. Il se trouve que l'émission au trombone est tout de même assez facile, une fois que l'on a compris le principe de la vibration, soit avec l'embouchure, soit avec l'instrument. Très vite, sur un

même son, on peut donc produire des rythmes de durées précises. Ce n'est pas très compliqué. Le travail sur la longueur des notes, sur la respiration (respirer pour faire le rythme), est assez probant avec cet instrument là.

Pour finir avec les API, il y a donc tous les quinze jours un professeur qui vient présenter son instrument. Comme ma collègue et moi-même sommes présents à toutes les séances, nous faisons un peu le lien entre les différentes présentations. Durant le semestre, avec notre binôme, les élèves voient tous les vents. Cette année, nous avons consacré les cinq premières séances aux cuivres. En ce moment, nous sommes sur les bois. »

*A.M. « D'accord. La définition des API m'est désormais bien plus claire !*

*Ma prochaine question est la suivante : en tant que professeur d'instrument, vous servez-vous de la formation musicale en cours individuel et, inversement, quels usages de l'instrument en F.M. prôneriez-vous ? »*

B.M. « Mon point de vue par rapport à cela - je ne sais pas s'il permettra de répondre à la question -, c'est qu'il n'y a qu'en France où l'on différencie autant ce qui est F.M. dans l'apprentissage de la musique. Ailleurs, c'est tout à fait différent. Et, plus j'avance, plus je me dis que c'est bien que l'on ait les cours de F.M., mais les enseignements sont trop séparés. Est-ce que je fais de la F.M. en cours individuel ? Je fais de la musique, donc je ne peux pas répondre à la question. Là, les petits qui viennent de sortir de ma classe partent en F.M. maintenant... Les choses sont dissociées, trop dissociées encore pour le moment donc, pour les enfants, c'est compliqué. Je dirais que c'est la même chose que dans l'apprentissage instrumental : longtemps, on a cru que pour maîtriser un instrument, il fallait travailler la technique isolément. On disait "ce professeur, il est bien pour travailler la technique", mais "ce professeur, il est bien pour travailler la musique". Je crois que tant que l'on pensera que les deux choses sont séparées, rien ne sera possible. Pour moi, c'est intimement lié. Alors, bien sûr, il y a des aspects particuliers à chaque instrument. Par exemple, je suis cuivre, je suis souffleur, donc je travaille plus certains points liés à ma pratique instrumentale. Mais, plus j'avance et plus je me dis que tout doit être fait dans le sens musical le plus vite possible parce que sinon, après, on se heurte à d'importants problèmes. Dans mon travail, comme je suis dans un CRR, j'ai beaucoup de petits, mais j'ai aussi beaucoup de grands élèves, j'ai des étudiants de l'ESM et, parfois on se heurte à des problèmes compliqués parce que les choses n'ont pas été faites dans le bon sens au départ. Et, ceux-ci peuvent rester toute une carrière. Pour les cuivres, par exemple, on a tendance à être trop concentrés sur l'aspect physique du jeu instrumental alors que cela n'a pas lieu d'être. »

*A.M. « En F.M., je vois aussi beaucoup les difficultés qu'on les élèves à établir des liens. On entend par exemple souvent "Je n'ai pas appris à faire tel rythme à l'instrument". »*

B.M. « Oui, c'est tout à fait cela. »

*A.M. « La professeure chez qui je suis en tutorat applique beaucoup à l'instrument. Les rythmes, par exemple, sont joués à l'instrument, même sur une note, etc.. »*

B.M. « Cela n'est pas nouveau. Durant mes études au CNSMDP, j'ai eu la chance de rencontrer une professeure de F.M. très expérimentée qui nous obligeait à emmener notre instrument en cours, ce que l'on ne m'avait jamais demandé auparavant. Je me retrouvais en classe de F.M. avec un hautboïste, un violoncelliste et un pianiste. On déchiffrait ensemble, on chantait puis jouait à plusieurs voix, etc.. J'ai toujours gardé les écrits que l'on déchiffrait, qu'on lisait, qu'on travaillait, qu'elle nous faisait travailler, que l'on jouait après, etc.. Je les utilise encore quelques fois pour préparer mes élèves au déchiffrage instrumental. »

A.M. « *Je trouve cela super.* »

B.M. « Oui, mais ce n'est donc pas quelque chose de nouveau. »

A.M. « *Non, effectivement. Mais, il y a des endroits où cela peine à se mettre en place.* »

B.M. « Dans l'Histoire de la musique, au début il n'y avait pas de F.M.. Pour apprendre l'art musical, on allait voir un maître unique. On n'allait pas voir deux maîtres. Les choses se sont séparées après. »

[Pause]

B.M. « Alors, troisième question. Pourquoi avoir choisi d'intervenir dans les API ? Les années passant, je me dis parfois "J'ai envie d'essayer des choses que je n'ai pas encore faites". Il se trouve qu'un de mes frères travaille à Nantes. Là-bas, ils mènent des expériences depuis une quinzaine d'années maintenant. Après avoir assisté à des séances sur place, je me suis promis que si un jour j'avais l'occasion de faire différemment, de procéder de façon moins traditionnelle pour la découverte de l'instrument, je participerais à ce projet. Ainsi, dès que cela s'est mis un peu en route à Dijon, j'ai dit "OK". Ce n'était que sur la base du volontariat. Et, il s'agissait de la première version des ateliers de pratique instrumentale dont je t'ai parlé, le fameux CE1 musique et danse, qui était très bien. J'ai participé au choix de l'achat des instruments... »

A.M. « *... qui s'est fait à ce moment là ?* »

B.M. « Voilà, le parc instrumental s'est fait à ce moment là. Et, il s'étoffe avec le temps. J'ai eu beaucoup de débutants dans ma carrière, donc je vois à peu près quelles pratiques musicales on pourrait avoir, en groupe par exemple, avant d'avoir des connaissances précises de F.M.. Il existe une façon d'apprendre la musique par l'oralité qui ne demande pas de pré-requis, contrairement à ce qui peut encore être pensé aujourd'hui. Dans l'Institution, jusqu'à présent, il n'y avait que peu de fenêtres ouvertes par rapport à cela. Donc, j'ai été volontaire tout de suite quand il y en a eu. Je le suis toujours. Et, je le fais avec plaisir.

Le dispositif des API m'a également permis de rencontrer des collègues, comme la professeure de F.M. avec qui je suis en binôme le mercredi. Je n'avais jamais travaillé avec elle comme cela avant, même si on avait fait des projets régulièrement ensemble. À une époque, elle sollicitait fréquemment des enseignants pour des projets annuels. Un an, c'était avec la classe de basson, un an, avec la classe de flûte, etc.. J'ai eu l'occasion de faire un projet avec elle qui était fort plaisant. Mais, cela restait souvent un accompagnement de chants, par exemple, avec une classe instrumentale. Et, c'était très ponctuel. Les API m'ont vraiment permis de rencontrer différemment des collègues MIMS<sup>176</sup>, F.M., danseurs, et je trouve cela très bien.

Aussi, nous n'avons pas de grands groupes dans les classes instrumentales. J'ai donc pu découvrir une gestion de cours différente. Et puis, se reposer des questions, simples, sur la transmission des savoirs, sur les bases de la musique, c'est intéressant. Après cette expérience, quand on revient dans sa salle de cours, on n'est plus le même professeur. On est un professeur plus riche.

Enfin, mon rôle au sein de l'établissement a évolué. Par exemple, l'autre jour, j'ai vu une audition inter-disciplinaire. Il y avait un petit trompettiste qui jouait, et je me souviens très bien de lui avoir fait faire son premier son de corne lors d'un API. Là, il est en fin de CI, et il joue bien ! Je revois beaucoup d'enfants maintenant au Conservatoire, plein d'instrumentistes qui me disent "Bonjour Bernard !". Cet aspect là aussi est intéressant. »

---

176 Musiciens Intervenant en Milieu Scolaire.

A.M. « *Il y a un lien qui se crée.* »

B.M. « Exactement. C'est plus riche. Voilà pour la troisième question.

Pour le point suivant, évidemment, on sent des enseignements différents suivant les élèves. Il y en a par exemple qui chantent plus que d'autres, certains qui sont vraiment axés plus sur la lecture, sur des choses que l'on dira plus "traditionnelles" entre guillemets. Il y en a qui, systématiquement, partent du cours avec leur instrument parce qu'ils ont F.M.. D'autres le laissent parce qu'ils ont F.M.. C'est très bien ainsi. »

A.M. « *Oui, il y a des pratiques différentes.* »

B.M. « Voilà. »

A.M. « *Concernant, par exemple, la classe de ma tutrice - dont je sais qu'elle utilise beaucoup l'instrument -, est-ce que vous avez des élèves qui sont chez elle et pour lesquels vous sentez que, peut-être, l'utilisation de l'instrument en F.M. fait qu'en cours ils chantent plus ou, pas spécialement, etc.?* »

B.M. « Pour ce qui est du trombone, je dirais que l'instrument en F.M. permet aux élèves de faire beaucoup plus qu'ils n'auraient avec uniquement le cours individuel. Dans les premières années, au trombone, on prend plus de temps à la fabrication du son, à l'émission du son, à la conduite du son, qu'à des supports. Si l'on compare une partition d'un jeune tromboniste de fin de CI à celle d'un flûtiste ou d'un violoniste de fin de CI, cela n'a rien à voir. Donc, la F.M. peut leur permettre de faire plus. C'est-à-dire que, souvent, ils m'apportent des choses que l'on n'utilise pas à l'instrument parce qu'on ne les fait pas tout de suite. Mais, forcément, cela est bénéfique pour moi. Et, parfois, si je pense par exemple leur faire découvrir des rythmes, ils me disent qu'ils les ont déjà joués, pour ceux qui ont la chance de faire de l'instrument en F.M.. D'autres fois, ce n'est pas le cas. Mais cela arrive que je dise "Là, je vais t'apprendre un nouveau rythme" et que l'on me réponde "Cela fait trois ans que je le fais". C'est très bien.

Après, en cours de F.M., les enfants sont nombreux, et il y a beaucoup de choses à faire. »

A.M. « *Oui, avec également la problématique du temps. Par exemple, je donne des cours à Chevigny, et je n'ai qu'une heure et quart pour les CII. J'essaye de leur faire beaucoup utiliser l'instrument, mais entre le temps d'installation, etc..* »

B.M. « C'est entre autres pour cela que nous avons décidé d'accoler un API au cours de F.M., par rapport à ces problèmes de temps. Mais, cette solution est financièrement coûteuse. En tout cas, cela permet de clarifier les choses pour l'enseignant en F.M.. C'est-à-dire qu'il a son temps pour faire ce qu'il a envie de faire dans son cours, et il sait qu'ensuite il aura l'atelier où la pratique sera faite. Il n'y a pas ce problème où il faut que la connexion se fasse rapidement, donc il n'y a pas de stress. Pour ton cas à Chevigny, est-ce qu'il faudrait réduire de 15 minutes le cours de F.M. pour avoir 30 minutes d'atelier ? Ce serait à voir. En plus, suivant le cycle, le niveau, etc.. »

A.M. « *Oui, il y a matière à réfléchir !*

*J'avais une dernière question, un petit peu bonus : qu'est-ce qui serait d'après vous vraiment l'essentiel du cours de F.M. ?* »

B.M. « Je dirais d'abord que c'est le fait qu'il s'agisse de la première pratique collective

des élèves. Cela est formidable. Quelques fois, nous pouvons avoir la chance d'être dans une classe instrumentale où il y a des cours qui sont en petits groupes (personnellement, je le fais parfois, mais pas systématiquement car il y a des problèmes de planning, etc.), mais je trouve qu'effectivement, la F.M. apporte vraiment cela. Et, si en plus les instruments sont joués, c'est le premier moment où l'enfant va faire son premier son devant des camarades, et un son que les autres ne font pas parce que lui c'est du violoncelle, l'autre de la flûte, le troisième du piano, etc. D'ailleurs, pour les enfants pianistes, c'est incroyable. S'ils ont la chance d'être dans un cours de F.M. où ils peuvent jouer du piano avec d'autres instruments dès la première année, c'est exceptionnel pour eux. C'est une approche formidable de la musique. Donc, cette transversalité, je trouve que c'est un point qu'on ne peut pas donner tout de suite dans un cours instrumental. Ou alors, il faudrait imaginer des cours instrumentaux mais multiples. Enfin, après, cela se compliquerait peut-être trop. Il faut tout de même que l'on reste calme et que les enfants aient un cours de violoncelle, un cours de flûte, et un cours de clavecin. Mais, la mixité, c'est vraiment important. Et puis, le timbre, les sons d'instruments différents, c'est le début de ce que l'on cherche. »

**Transcription d'un entretien téléphonique avec M<sup>me</sup> B.,**  
Professeure de formation musicale dans un CRR de région parisienne  
21.12.18

- Les questions suivantes ont été envoyées en amont de l'entretien :

**Problématique envisagée [au moment de l'entretien] :**

Comment penser le cours de formation musicale en considérant le musical comme entité fondamentale ?

**Questions**

Quels outils et/ou méthodes aimez-vous privilégier dans vos cours pour que les élèves puissent s'approprier concrètement une notion que vous souhaitez leur transmettre ? Faites-vous correspondre à un type particulier de notion abordée une activité support particulière ?

Utilisez-vous systématiquement l'instrument dans vos cours, pour une activité ou une autre ? Votre démarche sur ce point est-elle différente selon le niveau du cours ?

Quels types de support de travail privilégiez-vous en termes de répertoire et/ou d'ouvrages pédagogiques ?

Qu'est-ce qui a le plus changé dans votre enseignement ces dernières années, en matière de contenu, d'ouverture, etc. ? Est-ce dû à une volonté personnelle ou cela a-t-il été impacté par d'autres facteurs ?

[Question à traiter selon le temps restant : ] Selon vous, qu'est-ce que le cours de F.M. apporte aux élèves qu'ils n'auraient pas autrement dans leur parcours ?

*L'entretien, téléphonique, durera deux heures. À l'instar des trois échanges précédemment menés, il prit une dimension semi-directive, au sens où je me suis assurée de voir être traités tous les thèmes souhaités sans contraindre cependant la parole de mon interlocutrice. Pour autant, je serai assez peu intervenue lors de cet entretien, peut-être au regard de la dimension téléphonique, plus contraignante en termes d'échange qu'une conversation face à face. Aussi, notons que si pour l'ensemble de mes entretiens, j'ai choisi des thématiques similaires à aborder afin de pouvoir dégager des traits communs et de proposer une synthèse éclairante, j'ai fait le choix d'aller jusqu'à poser les mêmes questions à M<sup>mes</sup> B. et P., toutes deux étant professeures de formation musicale (mais, dans des établissements au rayonnement différent), et toutes deux ayant été mon professeure à un moment donné.*

.....

Avant d'entamer l'entretien, M<sup>me</sup> B. s'assure d'avoir à portée de main un récapitulatif de mes questions.

*A.M. « On peut faire comme vous voulez, soit vous répondez un peu de manière générale, soit on peut prendre question par question. »*

M<sup>me</sup> B. « Et bien en fait, je pense que le mieux est que ce soit un échange. »

*A.M. « Oui, complètement ! »*

M<sup>me</sup> B. « Quels sont les outils et méthodes que j'aime privilégier ? Je m'adapte aux élèves. J'ai suivi une formation Kodály (en Hongrie), ainsi qu'une formation Martenot et des stages sur l'approche spécifique de Dalcroze, mais je ne suis pas du tout une spécialiste. Ce qui prime chez moi, c'est vraiment de répondre aux élèves que j'ai devant moi, et à la problématique du moment. J'ai bien évidemment un plan de cours, je sais où je vais, je sais ce que je veux obtenir, mais ce qui m'importe, ce n'est pas de suivre ce que j'ai tracé, c'est vraiment de m'adapter au moment présent. Par exemple, cela passe par le traitement de certaines partitions que les élèves auraient du mal à travailler seuls, par une question qui passe au vol et que je développe, etc.. Donc, finalement, les méthodes actives (enfin, ce terme est un peu ancien) viennent en tant que support dès que le besoin s'en fait sentir.

Aussi, dans les classes, il n'y a plus nécessairement quinze tables ou plus, mais plutôt un U et, à l'intérieur du U, des pupitres et des chaises. Certains collègues n'ont plus de table. Cela me gêne car j'ai des Cycle III, avec tout de même beaucoup d'écrit. Je trouve que l'on est gêné pour écrire sur un pupitre, mais ils sont indispensables pour utiliser facilement les instruments. Il y a donc à la fois des tables et des pupitres dans ma salle de cours.

Et, la voix. C'est ma formation initiale, je l'utilise constamment. »

*A.M. « Oui, je m'en souviens bien ! Cela m'a fait beaucoup avancer d'ailleurs. Je suis aussi vraiment pour que mes élèves chantent beaucoup. Car sinon, l'oreille derrière... »*

M<sup>me</sup> B. « ... elle ne fonctionne pas. »

*A.M. « Exactement, elle ne suit pas. »*

M<sup>me</sup> B. « Pour répondre aux questions, je vais aller un petit peu dans tous les sens... »

*A.M. « Pas de problème ! »*

M<sup>me</sup> B. « Avec tous mes élèves de troisième cycle, j'ai fait ces dernières semaines un travail de fond sur l'audition intérieure. Je l'ai personnellement beaucoup développée car je suis provinciale, et je faisais dix heures, parfois vingt heures de train par semaine. Impossible de perdre tout ce temps là à ne rien faire. Je faisais mes devoirs d'harmonie, même parfois mes dictées avec mon Walkman à l'époque. Je travaillais mes partitions, je les écoutais, et j'en ai gardé une bonne oreille intérieure. J'ai trouvé que le problème était trop flagrant avec mes élèves de troisième cycle. On s'y est attelé pour entendre une, puis deux et, petit à petit, trois voix. Par le chant intérieur, on parvient à avoir une meilleure perception de la partition, ce qui est indispensable pour un musicien, ainsi qu'une prise de conscience du discours du compositeur. Après avoir mis cela en place, on est passé à l'instrument. C'est comme cela que je fonctionne. En tout cas, en ce moment, parce que les choses changent souvent et que tout dépend bien évidemment surtout des élèves. Par exemple, j'ai deux cours, qu'on appelait fin d'études, et qu'on appelle maintenant troisième cycle court. Et bien, vraiment, je ne fais pas les mêmes choses avec ces deux classes. Le but est le même, mais je m'adapte en premier lieu aux élèves que j'ai devant moi, à leur instrument, à leur âge, à leur personnalité, à leur voix, à leur mode de fonctionnement (ceux qui sont plus visuels ; digitaux ;

ceux pour qui, si on ne passe pas par l'instrument, ce n'est pas compris du tout ; si ce n'est pas chanté, pour d'autres, cela ne passe pas non plus). Personne ne doit être un simple numéro. Dans l'évolution de mon enseignement, le maître-mot est la recherche de l'adaptabilité, pour être le plus concrète possible. Je suis désolée, j'oscille un peu dans tous les sens... »

*A.M. « Pas de souci, cela permet de répondre à tout, donc c'est super ! »*

M<sup>me</sup> B. « Hier soir, le concert-phare de la saison du Conservatoire a été donné. Au programme, le 3<sup>e</sup> *concerto pour piano*, de Rachmaninov et *Petrouchka*, de Stravinsky. Il y a eu un travail de tous les professeurs afin d'aider les élèves. J'ai d'ailleurs aujourd'hui un réel échange avec les collègues. Je sais ce que mes élèves font en instrument, en déchiffrage, à l'orchestre, etc.. »

*A.M. « Mais, du coup, Petrouchka était dans le cadre de l'orchestre, et vous avez travaillé aussi les partitions en F.M. ? »*

M<sup>me</sup> B. « Oui, et pas seulement avec les étudiants qui jouaient. J'ai travaillé la partition avec tous mes élèves de Cycle III. Pour les étudiants en U.V., le travail s'est étalé sur tout le trimestre : superpositions rythmiques, superpositions de différents modes, utilisation spécifique de certains instruments, etc.. Pour le troisième cycle court, deux de mes élèves, collégiens, étaient violonistes dans l'orchestre, et nous nous sommes notamment attardés à la délicate mise en place rythmique. Le travail de tous, élèves et professeurs, a payé puisque les instrumentistes m'ont déclaré avec enthousiasme le lendemain du concert : "C'est génial ces superpositions, ce thème, cette ambiance, etc.".

Aussi, je digresse mais, sur un autre plan, je considère dorénavant le téléphone comme un outil, qui permet de répondre instantanément à une remarque ou un besoin d'élève. Son usage est ponctuel et contrôlé, mais fait qu' .... »

*A.M. « ... ils sont plus investis. Plus concernés. »*

M<sup>me</sup> B. « Oui. Par exemple, quand j'initie les Cycle III à l'instrumentation, c'est bien d'imaginer un timbre de saxophone avec un timbre de clarinette, il faut y arriver. Mais, s'ils ont besoin d'une aide, on peut utiliser YouTube.

Un autre point qui a aussi énormément changé est le rapport aux partitions du XX<sup>e</sup> siècle. J'ai toujours aimé les utiliser, mais cela est devenu beaucoup plus aisé avec les vignettes SEAM. Notre discipline est à la croisée des chemins, de sorte que nous pouvons "ouvrir les oreilles", faire apprécier, par exemple, le répertoire du XX<sup>e</sup> aux élèves, qu'ils soient avancés ou débutants. Le professeur de F.M. est à la fois généraliste et pointu. En tant que pédagogue, il doit imaginer les moyens pour que chaque élève arrive à trouver en lui le meilleur de ce qu'il peut faire à l'instant t. Pour cela, il est possible de recourir à l'utilisation de l'instrument, pour l'analyse mélodique, l'analyse harmonique, les cadences, pour mémoriser, comprendre la mélodie, etc.. Cela permet de ressentir, comprendre, avant de passer à l'écrit. Et, tout répertoire peut être traité. Pour mon C.A., j'avais basé mon cours d'Initiation sur une œuvre de Messiaen et pour les Cycle II, sur une *Folk Song* de Berio.

Aussi, et cela n'était pas du tout le cas quand tu étais élève ici, je m'adapte désormais beaucoup à la programmation du Conservatoire, et à celle de la ville. On a ouvert les portes, les écoles viennent. C'est en partie grâce au travail formidable de notre bibliothécaire. Mais, de manière générale, vraiment, tout le monde travaille en synergie, ... »

*A.M. « ... travaille ensemble. »*

M<sup>me</sup> B. « Oui. Et, en fait, on travaille un art. La formation musicale, c'est un art. Pour autant, certains étudiants parfois la rejettent. J'ai donc toujours besoin de connaître un peu la personnalité de mes élèves. Qu'aiment-ils faire, ou pas, quel sport ou hobby pratiquent-ils ? Je les vois peut-être une heure et demie, deux heures, ou trois heures par semaine, mais ce qui m'intéresse, c'est la personne. On n'a pas le même métier qu'un professeur d'instrument qui a la majeure partie de l'année un rapport individuel avec l'élève. Ce qui m'intéresse dans le cours collectif de F.M., ce sont justement les interactions entre les gens, qui se connaissent ou non, entre les instruments, entre les types de répertoire qu'on aborde, etc.. Et, lorsqu'il s'agit par exemple de reconnaître un compositeur, dire "Qu'est-ce que tu es en train de jouer en ce moment ?", "Est-ce que cela s'apparente, par la formation ?", "Est-ce que tu as l'impression que les cadences sont les mêmes ?", "Est-ce que tu as la même conduite de la mélodie ?", "Est-ce qu'elle est plus ornée ?", etc..

Je sollicite beaucoup les élèves, leur demande constamment de réagir, de participer et en même temps je dois "tenir" la classe. À ce propos, je me rappelle avoir eu à mes débuts un chahut, comme il en arrive un jour à tout enseignant. Le problème a été extrêmement bien traité. Je n'arrivais plus à reprendre la classe et j'ai appelé le directeur. Il a fait le nécessaire devant les élèves, et dans son bureau, il a remis avec moi les choses au point et a dédramatisé. De fait, l'ambiance dans mes cours s'apparente vraiment aujourd'hui au flux et au reflux de la mer. Par moment, il y a un calme absolu, à d'autres, et ce n'est pas grave, les phrases fusent dans tous les sens, il peut y avoir du bruit, on plaisante. C'est la vie ! Tout cela, je le cadre, ce qui va de pair avec le fait que je m'adapte à la situation du moment. Je sais très bien où je vais. Après les cours, je note les interactions, et cela me permet de rebondir... »

*A.M. « ... sur ce qui a été proposé. »*

M<sup>me</sup> B. « Oui. Si le support que j'ai préparé est utilisé ultérieurement dans l'année, ce n'est pas grave. Les séquences dans un cours sont très variées, et parfois on a besoin de revenir à une séquence faite au début de la séance. Si certains élèves en ont besoin, il ne faut pas hésiter à reprendre. La souplesse, l'attention aux autres est au cœur de la pédagogie. Aussi, le professeur de F.M. participe à l'éducation, au sens large. Très souvent, des parents me disent "Ah bon, vous avez remarqué que notre enfant avait telle préoccupation en ce moment ?". Et je réponds oui, je parle avec votre enfant. Ce peut être de tout ordre et sans lien avec le cours. Mais, cela prend une fraction de seconde. »

*A.M. « Oui, c'est tout simplement de l'humain. »*

M<sup>me</sup> B. « Oui. Et, quand quelque chose ne va pas, cela se voit dans le visage des enfants, des étudiants aussi. D'ailleurs, ceux-ci peuvent sortir ou rentrer quand ils le veulent. Cela ne me dérange pas du tout, je continue. Souvent, des étudiants viennent me voir à la fin du cours, pour me dire certaines choses, pour avoir éventuellement des précisions. L'humain est au centre de notre travail, d'autant que dans notre société, l'aspect humain est souvent malmené. Les rapports entre les personnes en sont modifiés. Les étudiants ont une certaine peur de l'avenir, de tous ces concours. Il faut qu'ils soient en phase avec eux-même, pour se dire "Je peux y aller", "Non, je ne peux pas y aller, je ne vais pas supporter cela, et donc il me faut un plan B". Je leur demande toujours quel est le plan B, et le plan C, car notre filière est étroite. Et, si l'enseignement est le plan D ou E, comment vont-ils arriver à transmettre ? Il leur faut alors peut-être réfléchir à orienter autrement leur parcours de formation. S'il n'y a pas d'échange, on ne peut pas transmettre. »

*A.M. « Nous avons abordé beaucoup de points. Pour revenir sur Petrouchka, il n'y avait, parmi vos élèves, que les deux jeunes violonistes qui participaient au concert ? »*

M<sup>me</sup> B. « Alors, concernant ces deux élèves, dans leur groupe de F.M. CHAM, ils étaient les seuls à jouer *Petrouchka*. Par ailleurs, j'avais deux autres classes d'étudiants préparant leur U.V. de F.M., et un bon nombre d'entre eux participait à cette session d'orchestre.

J'ai d'autre part incité tous mes élèves, des plus petits aux plus avancés, à voir le ballet sur Youtube (j'avais envoyé le lien par mail aux parents) et, surtout, au cinéma car une salle de la ville proposait avant Noël la dernière version donnée à l'Opéra de Paris. *Petrouchka* était partout à l'affiche, au Conservatoire comme en ville. Une identité s'est créée autour du projet. Tout le monde pouvait, quelque soit l'âge, être en lien. Pédagogiquement, pour les petits de six ans, j'ai utilisé la danse russe de *Petrouchka* pour leur faire ressentir la différence entre la pulsation et le rythme. C'était flagrant. Ils ont très bien intégré la différence. »

A.M. « Oui, et du coup ce devait être très concret, de travailler à partir de Stravinsky pour cela. »

M<sup>me</sup> B. « En effet, c'était particulièrement concret et dynamisant. Ils ont immédiatement saisi les aigus, l'extrême grave. Le fait qu'il y ait un thème tonique et gai d'une part, associé à des timbres instrumentaux clairement identifiables, sur une pulsation régulière d'autre part, a fait sens dans l'esprit des enfants. Je leur ai bien sûr demandé de mimer le jeu des instruments solistes. Je me rappelle l'enthousiasme de ces jeunes enfants. »

A.M. « Partez-vous majoritairement de la programmation du Conservatoire ? »

M<sup>me</sup> B. « Absolument ! A travers les élèves, je forme le public.

Par ailleurs, pour connaître autrement mes étudiants, j'assiste systématiquement à leur répétition d'orchestre en sortant de mes cours. Ils apprécient le fait que je m'intéresse à ce qu'ils font.

Aussi, une anecdote sur l'apport de la F.M.. Une de mes classes de troisième cycle court a lieu pendant l'orchestre. Tous jouent d'un instrument à clavier. Ils sont pianistes, clavecinistes, ou organistes. Je les ai fait travailler sur la partition des 1<sup>ers</sup> violons. Ils n'avaient jamais vu une partition de pupitre. Nous l'avons décryptée signe par signe. Tout s'est concrétisé petit à petit. Ils ont assisté à la générale et ont été impressionnés par l'intense concentration de l'orchestre, la précision du travail, le silence absolu. »

A.M. « Oui. J'imagine que même si assister à une répétition n'était pas un cours comme ceux de d'habitude, cela a dû leur apporter énormément. »

M<sup>me</sup> B. « Exactement. Et là, je reviens aux musiciens de l'orchestre. Qu'ils soient en troisième cycle court, en troisième cycle spécialisé, en cycle préparatoire à l'enseignement supérieur, ils ont tellement travaillé cette partition qu'il y a maintenant un avant et un après. »

A.M. « Et, par exemple, sur un extrait que les élèves n'arrivent pas à passer à l'orchestre, vous le revoyez avec un aspect un peu plus "F.M.", entre guillemets, sur la compréhension mélodique, etc. ? »

M<sup>me</sup> B. « Oui, on en parle le lendemain. Je demande s'ils veulent que l'on retravaille tel passage qui n'allait pas, etc. »

A.M. « Et après, ils essayent de le rejouer ? »

M<sup>me</sup> B. « Oui, bien sûr. Je mets des binômes en place, et cela fait une sorte de dépistage

de fautes. Je développe chez eux des qualités indispensables en musique : l'écoute, la concentration, l'intuition. De même, en Initiation, après une journée de CP, écouter les autres, cela fait aussi partie ... »

*A.M. « ... de la construction. »*

M<sup>me</sup> B. « Exactement. Je ne suis pas du tout psychologue, ni professeure des écoles, mais je suis à la croisée des chemins. Si chacun reste dans son pré carré, je pense que ce n'est pas constructif pour les élèves, enfants, adolescents, jeunes adultes. Il y a aussi l'expérience. Elle s'appuie sur les connaissances et sur le fait de ne pas avoir peur. Suis-je claire dans mon propos ? »

*A.M. « Oui, tout à fait. Du coup, on aborde un peu tout. Peut-on revenir simplement sur l'instrument, quel va être le type de travail ? »*

M<sup>me</sup> B. « Sous différentes formes. Outre celles que j'ai déjà citées, je peux rajouter l'aspect rythmique lié aux coups d'archet par exemple, la recherche des harmonies, la connaissance des possibilités de son propre instrument (via la création d'une mélodie avec ou sans son accompagnement), les harmoniques. Je pense que l'usage de l'instrument est fondamental en F.M., car les élèves viennent pour cela au Conservatoire. J'utilise aussi énormément la voix, car c'est le travail d'oreille, le travail d'articulation, le travail de compréhension de la phrase. Aussi, en cours, je fais constamment appel à différentes mémoires : auditive, visuelle, kinesthésique, etc.. Chacun à ses besoins : par exemple, les élèves étrangers souhaitent voir les mots pour les comprendre. D'autres élèves imaginent, essaient, jouent avant de passer à l'écrit. Et d'ailleurs, pourquoi le passage à l'écrit ? Ce n'est absolument pas pour bloquer, même s'il peut y avoir des blocages. C'est d'abord un moyen plus simple, pour nous tous, de pouvoir demander quelque chose de cohérent aux élèves. Et, en même temps, pour certains enfants, cela peut être entendu, rejoué, mais la connexion ne se fait pas entre le ressenti et l'écriture. Donc, il faut travailler cela, par le passage à l'instrument par exemple. Si l'on imagine que l'on a un thème et que l'on essaye de percevoir les harmonies, il peut être bien, parfois, de tâtonner à l'instrument. Mais, d'autres fois, non. D'abord, on entend bien. Du coup, en résumé, l'écrit est surtout un moyen commode, mais il n'est pas l'essentiel.

Je digresse de nouveau, mais je crois qu'il est important de mentionner que le rapport avec le professeur a également évolué ces dernières années. Il y a toujours du respect mais cette notion même a changé. De ma part, il y a une réelle écoute. J'avoue ne pas avoir d'élève difficile sauf un. J'ai remplacé l'année dernière un collègue. Cet enfant ne disait pas bonjour en arrivant, traînait les pieds et son sac, était impoli, etc.. J'étais dans son jury d'examen en fin d'année, évidemment ce n'était pas bon du tout. Il a redoublé dans une de mes classes. Alors, et c'est ce que je disais au début, je lui ai demandé "Qu'est-ce que tu aimes faire ?". Par cette simple question, dès le premier cours, j'ai pu établir un contact. J'ai vu une flamme dans ses yeux. Cet enfant a des qualités, mais on lui a demandé de se mettre dans un moule qui ne lui convient pas. Il vit aussi une situation familiale difficile. Et, ses parents ont décidé qu'il devait jouer du piano. Lui m'a parlé de son souhait de débiter en percussion. Je n'ai jamais vu sa maman, nous avons eu des échanges uniquement par mail, mais je lui ai demandé d'aller faire un essai. Maintenant, cet enfant est toujours en classe de piano et a débuté la percussion dans une autre structure. Il est à présent plus heureux. »

*A.M. « Il avait besoin de cela. »*

M<sup>me</sup> B. « Oui. De plus, il voit que je parle beaucoup avec sa grand-mère, avec son professeur d'instrument ... »

A.M. « *C'est ce que l'on disait tout à l'heure, ce n'est pas un numéro.* »

M<sup>me</sup> B. « Exactement. Par ailleurs, les autres élèves ont leur place autant que lui et je dois les respecter autant. Mais, cet enfant est là, et avec beaucoup de patience je parviens à le faire progresser. Il a des choses à apporter, mais pas forcément de la manière dont on voudrait qu'il les apporte. Donc, il faut trouver la lueur, et cela passe par une observation vraiment fine des personnes que j'ai devant moi. Si j'utilise constamment le piano, je me déplace aussi très fréquemment. Je vais voir comment chacun s'en sort et je repars afin de ne pas les gêner dans leur travail. Et, quand ils sont à l'instrument, c'est pareil. »

A.M. « *Quand l'effectif de classe est à dix-huit, comme cela peut être le cas au CRR, ce doit être compliqué...* »

M<sup>me</sup> B. « Oui, mais cela ne fait rien. Ils peuvent être trente-cinq au lycée. Cependant, d'après des retours de vécus, dans ces cas là, les cours sont souvent à la classe. Il y a des enfants pour qui cela convient, mais pas pour tous.

Pour revenir à tes questions, avons-nous abordé tous les points que tu souhaitais ? »

A.M. « *Alors, pour l'instrument, cela me fait de nombreuses pistes ! Après, nous pourrions peut-être nous attarder un peu à la question du répertoire. Donc, nous avons parlé du répertoire XX<sup>e</sup>, très applicable aussi avec des plus petits, du lien avec la programmation du Conservatoire. Et puis, il me semble que vous utilisiez Musicalement vôtre ?* »

M<sup>me</sup> B. « Oui. Nous avons eu une discussion entre collègues de F.M.. Certains voulaient changer et ont trouvé un autre ouvrage qui ne me satisfait pas parce que j'ai besoin de liberté dans mes choix pédagogiques. Je pense que lorsqu'on est professeur, on n'a pas envie de carcan. On a des comptes à rendre oui, beaucoup, surtout en F.M. mais, on fait ce que l'on veut. J'ai préféré garder *Musicalement vôtre* qui contient de très nombreux thèmes musicaux que je peux exploiter de multiples manières tout en donnant une base culturelle aux élèves.

Donc, la saison musicale du Conservatoire et les partitions que les élèves peuvent apporter constituent déjà, avec l'ouvrage pré-cité, un très vaste choix d'esthétiques et de problématiques.

Aussi, dès le début du Cycle I, à sept ans, les élèves ont une partition à l'année. En 2018-2019, il s'agit d'une œuvre pour piano de Tansman, *Je joue pour papa*. C'est vraiment très simple, les portées sont très grandes, mais c'est une vraie partition. Cela rend d'emblée la lecture clé de sol et clé de fa nécessaire. Cette œuvre permet aussi de faire jouer beaucoup d'élèves. Le professeur de F.M. doit à ce propos bien cibler ses demandes pour ne pas décourager les enfants par du non jouable. »

A.M. « *Oui, d'où l'intérêt du travail en équipe, avec toute l'équipe pédagogique, pour pouvoir faire des petits aménagements, etc..* »

M<sup>me</sup> B. « Exactement. Il faut pouvoir solliciter ses collègues pour savoir, par exemple, si telle pièce sera jouable par x à l'instant t. Cela implique une certaine réactivité de chacun, qui n'est malheureusement pas toujours optimale. Ces interactions entre professeurs sont d'autant plus indispensables que chaque élève avance à sa vitesse, qui dépend tout à la fois de sa curiosité, de son travail mais aussi de sa morphologie.

En Cycle I, nous utilisons donc depuis plusieurs années des œuvres de Tansman, mais également de Chostakovitch, Kabalevski, Aboulker. Isabelle Aboulker est d'ailleurs venue au

Conservatoire il y a quatre ou cinq ans assister à un concert. Elle écrit de belles pièces parfaitement adaptées aux voix des enfants. Les textes sont amusants, intéressants et parlent au jeune public. En début de Cycle I, nous avons beaucoup apprécié ses *Chansons pour mon doudou* et, en fin de ce cycle, ses *Petites histoires naturelles*.

À ce propos, un paramètre a beaucoup évolué en quelques années. Un nombre croissant d'élèves présente des problèmes vocaux. Mes collègues et moi sommes très attentifs à cela. Personnellement, comme je te l'ai dit, j'ai donc une formation en chant. Tous les mois de septembre, lorsque j'étais étudiante, nous allions avec notre professeur faire un bilan chez une phoniatre à Paris. J'ai gardé ce réflexe concernant la santé vocale des élèves. En cas de besoin, j'explique l'examen aux parents avec une vidéo. Parfois, l'enfant procède inconsciemment par mimétisme. Si des séances d'orthophonie s'avèrent nécessaires, les résultats sont plus rapides durant l'enfance qu'après.

Pour revenir à la question des supports, tout n'est pas chantable, donc nous devons être très vigilants dans le choix de nos partitions. Aussi, nous demandons par ailleurs un ouvrage de théorie, même si cela n'empêche pas de réexpliquer avec nos mots. »

*A.M. « Oui, et c'est parfois bien nécessaire de trouver trois ou quatre façons d'expliquer des choses. »*

M<sup>me</sup> B. « Tout à fait. Alors, pour le deuxième cycle, on a en plus une thématique qui couvre les quatre années de CII : Duke Ellington. C'est intéressant pour la mélodie, les harmonies, le rythme, les chiffrages américains. J'avoue que quand je t'ai connue, j'avais peu de connaissances par rapport à l'univers du jazz. Alors, j'ai suivi un stage. Dans notre domaine, il y a notamment l'APFM qui en propose. Je pense que cela est bien, car dans notre branche, par exemple, l'ARIAM IDF, organisme de formation, a subi une forte baisse de ses subventions régionales. Personnellement, j'avais pu suivre des stages à l'ARIAM, qui était basée à Paris. Et puis, ils n'ont plus eu de crédits, et cela a disparu presque du jour au lendemain. Donc, il est possible de suivre des stages, mais il faut souvent les payer soi-même, lorsqu'on en trouve. Et, sinon, il y a les CNFPT. »

[Courte dérivation du cours de l'entretien, pour évoquer mon actuelle situation professionnelle, et les tutorats pédagogiques inclus dans ma formation à l'ESM BFC]

*A.M. « Pendant mon tutorat pédagogique, le professeur de la classe où j'interviens me fait des retours sur ce que je propose, etc. »*

M<sup>me</sup> B. « C'est très important. Enseigner, cela s'apprend. Quand j'étais en classe de préparation au C.A., toutes les semaines, deux ou trois étudiants de la classe faisaient un cours de 20 ou 30 minutes avec des élèves d'éveil, de CI, CII ou CIII d'un Conservatoire. »

*A.M. « Cela me semble absolument essentiel. Bien sûr, il y a la théorie, mais... »*

M<sup>me</sup> B. « ... c'est surtout la pratique. Ce qui sert le plus, c'est apprendre en faisant. On peut apprendre plein de choses, sur la physiologie des bébés, etc., mais c'est la pratique qui est la manière la plus efficace de se former à l'enseignement. Expliquer de manière juste est fondamental. Et, il est particulièrement idéal d'avoir le regard de quelqu'un, d'avoir des retours, quitte à parfois se faire filmer, ou enregistrer, dans un cadre pédagogique.

Tout récemment, un parent d'élève a souhaité assister à un de mes cours d'U.V. de Cycle III afin de se préparer au concours externe de PEA du CNFPT. Il voulait voir le niveau d'exigence tout autant que la réactivité que nécessitent les élèves. Fidèle à ma manière d'enseigner, j'ai utilisé des chemins de traverse puisque je me suis adaptée aux étudiants, aux problématiques du moment. J'ai proposé une reconnaissance d'œuvres avant un dépistage. Ces élèves ont un bagage musical qui

leur permet d'identifier des compositeurs mais ils doivent faire le lien entre ce qu'ils étudient en musique de chambre, à l'orchestre, évidemment à l'instrument, en écriture, en analyse, en F.M, etc.. Ensuite, rassembler les tournures mélodiques, les enchaînements harmoniques, l'utilisation des instruments, l'interaction entre les différents pupitres, tout cela pour arriver à identifier un compositeur. »

A.M. « Dans notre formation au D.E., nous avons eu toute une semaine consacrée à l'observation pédagogique. En tant qu'étudiants, nous n'avions pas de cours cette semaine là, et nous avons été accueillis dans un Conservatoire pour observer tout ce que l'on pouvait observer. Pédagogiquement parlant, j'en ai vraiment pris plein les yeux. Donc, cours d'instruments, chorale, direction de chœur, danse, théâtre, j'ai été voir le maximum de choses. C'était très enrichissant. »

M<sup>me</sup> B. « Voilà, cela est une très bonne chose parce que après, entre collègues, c'est plus délicat de faire cette démarche. J'ai pu le faire avec certains, mais somme toute assez peu.

Je reviens au répertoire, et aux autres choix de notre équipe pédagogique pour les œuvres au programme de cette année. Il n'a pas été pertinent de les mettre en lien avec la saison avant le milieu du Cycle II (*Petite musique de nuit* en 1<sup>ère</sup> année, *Sérénade n° 8* de Mozart en 2<sup>ème</sup> année). Nous avons commencé à utiliser la programmation à partir de la troisième année du deuxième cycle, avec *La pastorale*, et pour la quatrième année, le concerto *L'Empereur*. En début de Cycle III, nous travaillons sur *Peer Gynt* et *Tout un monde lointain*.

Pour le choix des mélodies et des polyphonies vocales, j'ai là encore mon fil conducteur : je m'adapte aux élèves avec lesquels je travaille. Par exemple, en CI, en troisième année, ce peut être aussi bien *La pomme et l'escargot* de Milhaud pour le ternaire que le *Noël blanc* de Irving Berlin pour les syncopes, *La chanson de Solveig* dans *Peer Gynt*, etc.. Je me sers néanmoins surtout de textes en français afin de pouvoir faire un travail rythmique sur la prosodie. En Cycle II, j'ai utilisé l'ouvrage de mélodies qui est demandé aux élèves (série *D'une mélodie à l'autre*). Pour le Cycle III, j'ai fait découvrir tant Bob Chilcott, dans un chœur à trois voix avec du 5/8, qu'une *Folk Song* de Berio, une des *Chansons polonaises* de Poulenc, Boulanger, Janáček, Chausson, Messiaen (en intonation *a cappella*, car la partie de piano double le plus souvent la voix), un extrait de *l'Orfeo* de Monteverdi. D'autres passages de cette œuvre sont par ailleurs très appropriés pour le premier cycle, voire en Initiation.

Concernant ta quatrième question, par rapport aux changements de ces dernières années. Je pense en premier lieu aux technologies. L'informatique a bouleversé les relations professionnelles mais aussi humaines. Le rapport aux parents et aux enfants a ainsi par exemple beaucoup évolué.

Aussi, le répertoire que j'utilise en cours s'est déplacé vers le XX<sup>e</sup> siècle, avec moins de musiques Romantiques, Baroques, etc.. Les enfants ont beaucoup changé et, par exemple, des ouvrages de mélodies qui n'ont que du Schubert, Schumann, Bach, n'arrivent plus bien à passer en 2018. Sans oublier tout ce répertoire, j'utilise donc de préférence une musique plus proche de nous. Parfois, je me sers également de découvertes faites à la bibliothèque (comme ce disque, vraiment très beau, qui associe pierres et eau avec un violoniste). Le répertoire folklorique revisité par des compositeurs m'intéresse aussi : Britten (mélodies anglaises, françaises), les *Folk Songs* de Berio, les *chansons populaires espagnoles* de Manuel de Falla, etc.. Il m'est aussi arrivé d'utiliser les musiques anciennes, notamment *l'Hymne à Saint Jean-Baptiste*, avec les Initiations. C'était vraiment adapté pour la question du codage. Une autre fois, je me suis basée sur des musiques grecques antiques reconstituées.

Est-ce que tout cela répond bien à ta question ? »

A.M. « Oui, complètement. Nous avons à peu près tout vu. Il ne me reste qu'une

*question, qui est la suivante : quel serait, pourrait-on dire, le point fort de la F.M., si on ne devait en choisir qu'un ? »*

M<sup>me</sup> B. « Je dirais la pluridisciplinarité. Elle apporte une réelle richesse à notre enseignement. »

*A.M. « Oui, je pense que c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles j'ai choisi la F.M. à la base. C'est l'aspect, comme nous disions, généraliste mais en même temps pointu. »*

[Brève interruption de l'entretien. En raison d'un problème d'ordre technique, le début de la section à suivre n'a pas été enregistré. Nous avons abordé les questions de la notation avec les termes Acquis/Non Acquis/En Cours d'Acquisition, qui n'est pas, selon M<sup>me</sup> B., suffisamment fine. Aussi, nous avons évoqué le recours aux lettres, qui présente la même problématique. Enfin, nous avons mentionné le fait que actuellement, l'idée de l'Éducation Nationale en matière d'évaluation est de valoriser la progression plutôt que de sanctionner, d'où l'usage encouragé des lettres ou couleurs. Pour autant, une note peut aussi satisfaire à cela. L'essentiel, quoiqu'il en soit, est l'appréciation. Il faut permettre à l'élève de comprendre, en faisant par exemple une relecture avec lui. Aussi, il est essentiel de demander des retours, oraux ou écrits, aux apprenants : comment ont-ils trouvé tel travail, et pourquoi ?]

M<sup>me</sup> B. « Il y a différentes manières de répondre à un problème, et chacun a sa façon de faire. Cela est comme en analyse musicale : il y a plusieurs manières de concevoir, de comprendre. Je le dis bien aux élèves. Il n'y a pas une seule manière de voir les choses. C'est très important. Et, justement, cela permet de confronter, et de se faire sa propre opinion. Donc, je demande des retours aux élèves.

Concernant les entretiens menés avec les autres personnes que tu as contactées, j'imagine qu'il doit y avoir des idées communes, et d'autres divergentes. »

*A.M. « Globalement, tout le monde cherche une ouverture, cherche à faire évoluer la F.M., ce qui est agréable à entendre. »*

M<sup>me</sup> B. « Oui ! Une collègue disait dernièrement qu'il lui est à présent impossible de reprendre ses archives sans les retravailler car son approche de la F.M. a évolué. On a grandi dans le métier, et heureusement ! On ne peut pas rester en dehors de son temps et le Conservatoire n'est pas une boîte de conserve, contrairement à ce que l'on pouvait entendre quand j'étais plus jeune. Ici, nous avons la chance de travailler un art dans une structure où l'on nous fait plutôt confiance. Cela pousse à donner le meilleur de soi-même. »