

Cefedem Bretagne/Pays de Loire

Formation continue 2007/2009

DURANEL DE VALOIS Sabrina

D.E. de formation musicale

« Génération Gartenlaub », et après ?
de l'utilité des méthodes actives pour la formation musicale,
et du besoin d'aller au-delà...

Sommaire

<u>Introduction</u>	Page 3
<u>I Du solfège à la formation musicale</u>	Page 4
▪ La réforme de 1977	Page 4
▪ Une nouvelle forme d'enseignement remise en question	Page 8
▪ Le Schéma National d'Orientation Pédagogique pour l'Enseignement de la Musique d'avril 2008.	Page 12
<u>II Quelle place pour le cours de formation musicale au sein de l'école de musique ?</u>	
	Page 16
▪ Des difficultés quant à la place et à la crédibilité du cours de FM	Page 16
▪ Reconnecter l'élève à la musique pendant le cours de FM	Page 17
▪ Quelques propositions pour l'enseignement de la formation musicale dans l'avenir	Page 22
<u>Conclusion</u>	Page 28
<u>Annexes</u>	Page 29
<u>Bibliographie</u>	Page 41

Introduction

Comment écrire un mémoire sur la formation musicale sans parler de la réforme de 1977 opérée par la Direction de la Musique, du passage du solfège à la formation musicale, sans citer Odette Gartenlaub, Aline Holstein et tant d'autres anonymes ou non, qui ont remis en question le contenu pédagogique et la musicalité de ces cours, qui ont voulu allier dans leur pédagogie, pratique musicale et théorie ?

Mais plus de trente années après, les mêmes questions reviennent sans cesse. Les écoles de musique n'ont pas désempli, bien au contraire, mais les cours de FM sont désertés. Dans la région centre, d'après une enquête partielle que j'ai pu mener, ceux-ci perdent les deux tiers de leur effectif dès le second cycle¹. De nombreux conservatoires ferment des classes de cycles spécialisés, faute d'inscriptions. Des écoles plus petites incitent leurs élèves à « tenir » jusqu'au second cycle, mais permettent de plus en plus à ceux-ci d'arrêter en cours d'apprentissage ou de prendre des années sabbatiques à l'âge de dix ou douze ans. D'autres encore abandonnent complètement le système traditionnel du cours de FM hebdomadaire pour le remplacer par de nouvelles formules plus « attractives » (FM pendant le cours d'instrument, modules etc.)

(Pourquoi) les élèves ne comprennent-ils plus l'intérêt de ces cours ?

Alors, les méthodes actives sont-elles la réponse à toutes les questions ou bien faut-il chercher ailleurs ?

Qu'ont-elles oublié en chemin ?

« Pourquoi se pose-t-on toujours les mêmes questions à propos du solfège ? Vraisemblablement parce que la musique est un système de pensée et d'émotion dont on ne parvient toujours pas à percer le mystère, et que l'on a du mal à accepter d'être humble devant celui-ci. »

Eric Sprogis (*Marsyas* n°27, sept. 1993)

¹ enquête sur la FM en région centre, juin 2009, voir en annexe 1.

I : Du solfège à la formation musicale

C'est en 1795 que les cours de solfège apparaissent avec la création du 1^{er} conservatoire à Paris. L'objectif de ces cours est alors de former de bons lecteurs et théoriciens qui deviendront les musiciens de la Garde Nationale. Les années et siècles passant, les conservatoires se multiplient en France. Jusqu'au XX^{ème} siècle, la distinction entre la théorie (le solfège) et la pratique musicale et instrumentale est très nette et cloisonnée.

Dans la première moitié du XX^{ème} siècle, de nouvelles idées font leur apparition pour tenter d'ouvrir ce cours à plus de musique, on parle des « méthodes actives ». Celles-ci ont pour vocation de travailler de manière plus ludique en utilisant le corps, la voix et l'instrument délaissés jusque là par l'enseignement du solfège. Mais ces méthodes sont assez controversées, on leur reproche de ne changer que l'apparence des cours et de former le même type de musicien en rendant les élèves actifs mais non acteurs dans leur parcours musical. Parallèlement, les écoles de musique se répandent dans les villes et le public d'élèves de plus en plus nombreux se diversifie.

Face à ces évolutions, la Direction de la Musique instaure en 1977, la réforme du solfège.

1- La réforme de 1977 :

La réforme de 1977 est une réforme de fond qui tente de modifier en profondeur les pratiques pédagogiques sur de nombreux points. Tout d'abord, elle instaure un nouveau diplôme.

1a. Un nouveau diplôme :

C'est lors de cette réforme que le terme de Formation Musicale voit le jour. Le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de méthodes actives et celui de solfège spécialisé sont dès lors fusionnés en un seul : le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de formation musicale (cf. « études de formation musicale », ministère de la culture, 1977, article « esprit général »)

1b. Un enseignement théorique enfin relié au contexte musical :

Dans ce texte, ce n'est pas le solfège qui est remis en cause mais la façon dont il est enseigné, c'est-à-dire de manière totalement cloisonnée par rapport à l'apprentissage instrumental, en omettant la finalité essentielle de cet enseignement. Bien qu'il permette l'acquisition d'une haute technicité solfégique, il n'offre qu'une connaissance partielle des langages musicaux sans lien véritable et concret avec la musique.

*« la réalité du travail doit tendre à faire vivre la musique dans sa totalité aussi souvent que possible »**

*« la théorie sera abordée en fonction de la pratique musicale, après une prise de conscience réelle du problème posé de façon vivante ; sans se trouver dissociée du contexte musical »**

La réforme propose donc de replacer le solfège traditionnel dans un contexte de globalité musicale, de rapprocher chaque élément d'apprentissage d'une réalité musicale concrète, de ne plus dissocier théorie et pratique instrumentale, en rappelant la finalité de cet outil qu'est le solfège.

*« Le but à atteindre : la connaissance et l'apprentissage de la musique »**

La réforme est rédigée sous forme d'un programme établi en cycles, définissant les acquisitions par degré et les épreuves d'examens pour aider les professeurs à mettre en place ce nouveau système de formation musicale.

1c. Jouer avant de lire ?

Une autre grande nouveauté est instaurée par la réforme :

*« Dorénavant, il ne sera plus exigé d'avoir suivi pendant un temps déterminé les cours de Formation Musicale pour être autorisé à entamer le cursus des études instrumentales »**

C'est ici un véritable bond en avant puisqu'on accepte le fait qu'il n'est pas nécessaire de lire et écrire avant de jouer. Pourtant, selon l'enquête¹ que j'ai effectuée en juin 2009, environ un quart des établissements continue à faire commencer l'apprentissage musical par une année de FM.

* op. cité « études de formation musicale » ministère de la culture, 1977

*« A l'intérieur du cursus instrumental, le passage d'un niveau à l'autre ne sera plus systématiquement subordonné aux résultats obtenus dans les classes de Formation Musicale. »**

De plus le cycle spécialisé de formation musicale devient facultatif. On peut le comprendre comme suit : être un bon instrumentiste ne signifie pas nécessairement être un spécialiste du solfège.

1d. Un enseignement plus ouvert quant au répertoire :

Il est également important de souligner la volonté d'ouverture stylistique et temporelle (en particulier l'intégration des musiques anciennes et contemporaines).

En effet jusque-là, le répertoire utilisé était principalement issu des périodes classiques et romantiques, ainsi la réforme demande un choix plus large : *« Les textes employés doivent comporter une valeur musicale incontestable. On portera son choix sur des textes de style et d'époque différents »**

Il est précisé à propos des *« Lectures chantées : dans la mesure du possible, on choisira des textes extraits du répertoire vocal et instrumental du grégorien à nos jours »**

De même pour les *« Lectures rythmiques : on devra utiliser de façon progressive, mais dès le début des études, les graphismes contemporains »**

1e. Un renouvellement pédagogique :

- Le travail de l'oreille : les exercices comme les dictées sont au cœur de la réforme, en effet *« les dictées devront être faites sous plusieurs formes, sans exclusive de style ou d'époque. »**

Elles qui, jusqu'alors, étaient systématiquement jouées au piano avec pour seule valeur l'exercice (2 mesures par 2 mesures jouées 3 fois), vont devenir dictées à parties manquantes avec des supports plus variés (instruments, disques). L'intérêt évident est qu'une mélodie est remise dans son contexte harmonique, que l'on peut travailler sur les timbres instrumentaux, repérer les cadences, les structures globales des œuvres, etc. : le travail de théorie se retrouve tout à coup étroitement lié au travail d'oreille.

¹ enquête sur la FM en région centre, juin 2009, voir en annexe 1.

* op. cité « études de formation musicale » ministère de la culture, 1977

Ainsi : « les exercices de dépistages de fautes obligeront l'élève à développer son sens critique et dissocier son écoute. »*

- Une nouvelle place pour l'instrument au sein du cours ?

« l'instrument de l'élève est utilisé pour les lectures rythmiques, les lectures polyphoniques, la mémorisation, l'improvisation... »*

Etonnant ! Née en 1978, j'ai fait mes études de formation musicale en passant par l'associatif puis une E.N.M. et enfin un C.N.R. et pas une fois je n'ai été invitée à utiliser mon instrument pendant les cours, quant à l'improvisation...

Il est assez surprenant de constater que les consignes de cette réforme datant de plus de trente années ne sont toujours pas appliquées de manière générale.

- Des stages de formation :

Parallèlement au programme, la réforme propose des stages d'information et de perfectionnement pour les professeurs déjà en poste afin de les former à ces « nouvelles pratiques » de manière concrète.

Il semble évident que ce nouveau type d'enseignement ne s'acquiert pas en quelques jours, surtout si celui-ci est relativement opposé aux pratiques pédagogiques en place depuis des décennies, et même des siècles. Cela explique peut-être en partie les difficultés à répandre ces méthodes au niveau national.

La mise en place de ces stages apparaissait donc comme une nécessité ; pourquoi, dans ce cas, les méthodes ne sont-elles toujours pas appliquées ?

* op. cité « études de formation musicale » ministère de la culture, 1977

2- Une nouvelle forme d'enseignement remise en question :

2a. L'application contrastée de la réforme :

A partir de cette réforme, de nombreux enseignants, directeurs, musiciens, poursuivent la réflexion et le débat sur la formation musicale. Pourquoi se limiter au système tonal ? Se limiter à la culture occidentale classique ?

On jette de nouveau la pierre sur la FM : certains s'accrochent à leur « bonne vieille méthode » d'avant, d'autres (certainement par contre-coup de la réforme) ne voient plus que par l'approche ludique et en oublient les fondamentaux.

« Les uns restent attachés à la perpétuation d'une tradition française d'éducation musicale dont l'efficacité dans la formation des musiciens professionnels n'est plus à démontrer, les autres veulent privilégier la notion de service public de l'enseignement musical » (Eric Valdenaire, *Enseigner la musique* n°3, Lyon, Cefedem, 2000)

Pour tenter d'exprimer le climat découlant de la réforme quelques années plus tard, je m'appuierai sur 2 articles traitant du sujet qui me semblent être assez représentatifs des répercussions pédagogiques, des enjeux et des questionnements que la réforme a pu causer dans les écoles de musique.

- Le point de vue d'Odette Gartenlaub :

Dans la revue *Marsyas* n° 27 publiée en septembre 1993, O. Gartenlaub dresse un bref état des lieux de la nouvelle situation, quinze années après la réforme : *« La musique est l'objectif le plus important, et les dictées ne font plus peur... »*. Mais elle affirme que la réforme n'a pas tout résolu, sans doute parce qu' *« elle n'a pas encore été appliquée complètement et surtout vécue. »*

« Les professeurs n'ont pas toujours été formés pour ce genre de pédagogie. »

« On peut faire du mauvais solfège en utilisant une belle œuvre musicale, et le résultat est alors contraire aux buts recherchés. »

Elle propose d'améliorer certains éléments des cours, de laisser plus de place à l'instrument de l'élève, de ne pas s'éparpiller dans les œuvres choisies à chaque cours, et souhaiterait augmenter

la durée de ceux-ci pour un travail plus complet. Elle souligne que les équipes pédagogiques cohérentes et homogènes obtiennent de meilleurs résultats.

Elle constate que « *les élèves sont plus heureux aujourd'hui (...), ils obtiennent ce qu'ils ont en droit d'attendre : un devenir instrumental et musical.* »

- Le point de vue d'Aline Holstein :

Dans son article « *le syndrome du camembert* » (qui laisse entendre que les français ne se satisfont jamais de ce qu'ils ont mais jaloueraient leurs voisins depuis la nuit des temps), A. Holstein part du même constat : « *il faut laisser le temps au temps* » et elle affirme qu'on ne peut pas de nouveau révolutionner la formation musicale alors que celle-ci commence tout juste à porter ses fruits (d'autres pensant qu'il faut suivre les modèles de pays fonctionnant différemment). Elle repose la question « *Quels musiciens voulons-nous former ? Des musiciens mélomanes et pratiquants, heureux, outillés pour faire et entendre de la musique dans un esprit d'ouverture* ». Elle tire la sonnette d'alarme quant aux suggestions de faire apprendre le solfège par les professeurs d'instruments qui n'en ont ni l'envie ni le temps, et peut-être pas forcément les compétences. Elle rappelle à juste titre que la Formation Musicale fait aimer la musique dans son ensemble et pas seulement l'instrument qui est « *un outil d'expression mais pas une voie exclusive vers la musique* ».

Elle revendique l'importance de la lecture et de l'écriture qui font de nous des êtres civilisés et condamne « *la paresse devant l'écrit* ».

« *Le cours fera un incessant va et vient entre l'œil et l'oreille, comme dans l'enseignement général : recevoir, reproduire, inventer, lire, copier, détecter, concevoir, autant d'étapes d'acquisition à manipuler, assimiler, permettant de s'appropriier l'acte musical dans son entier : à la fois réflexe et réflexion.* »

De ces deux points de vue ressortent très clairement les difficultés à étendre la réforme et à globaliser ce type d'enseignement. Toutes deux s'accordent pour dire qu'il n'y a pas suffisamment de vécu et de recul dans cette nouvelle forme de cours, O. Gartenlaub accusant principalement une grande partie du corps enseignant de ne pas avoir les compétences pour assumer les cours et de ne pas s'en donner les moyens. Effectivement, tous les professeurs n'ont

pas été formés à ce type de pédagogie, mais si la réforme met autant de temps à se mettre en place, ce n'est sans doute pas dû seulement au manque de qualification des professeurs.

Il ne faut pas oublier que certains d'entre eux sont toujours convaincus par les résultats des méthodes plus anciennes qui sont destinés à une élite dans une esthétique ciblée qui nécessite certaines acquisitions particulières.

Les objectifs de la réforme de 1977, qui sont toujours en grande partie d'actualité, n'ont toujours pas abouti dans leurs dispositifs pédagogiques. Avant l'intégration des méthodes actives, tout le monde « faisait son solfège » comme on fait des mathématiques : on apprend les éléments de base, les additions, les multiplications puis les divisions avant de résoudre des problèmes complexes. Cette réforme a le mérite d'ouvrir le débat du côté artistique : on refuse d'apprendre la musique exclusivement scientifiquement, on veut toucher à l'émotion, à l'essence même du plaisir qu'elle procure dès les balbutiements de l'apprentissage. Ce ne sont plus exclusivement les musiciens de la Garde Nationale que nous formons mais un public de jeunes enfants de plus en plus nombreux.

Cependant, l'inégale appréciation des vertus de cette réforme et la lenteur d'application qui en découle doivent être confrontées à une réalité statistique inquiétante : le taux de fréquentation des cours de FM dans les établissements.

2b- Parallèlement, des cours de FM « boudés » par les élèves :

Malgré des taux d'inscriptions constamment en hausse dans les écoles de musique françaises depuis les années 70, on peut constater une implacable chute de fréquentation des cours de FM, et ceci dès le second cycle.

Evolution du nombre d'élèves dans les écoles de musique en France :

	<u>1970-71</u>	<u>1979-80</u>
CNR :	27 084	39 332
ENM :	23 276	38 871
<u>E.Agrées :</u>	<u>5 296</u>	<u>37 669</u>
Total :	55 658	115 779

(Tiré de « les écoles de musique : un changement bien tempéré » J.C Lartigot, E. Sprogis, Actes Sud, 1991.)

1996-97 2006-07

CRR /CRD

Total : 127 986 135 848

(Tiré des statistiques du ministère de la culture et de la communication, « chiffres clés 2009, éducation artistique »)

Ces chiffres ne retracent que l'évolution des conservatoires régionaux et départementaux, il ne faut pas oublier qu'actuellement plus de 255 CRC/CRI et 2989 écoles associatives s'ajoutent à cette liste.

On peut donc en déduire que les établissements d'enseignement musical se portent plutôt bien quant à leur fréquentation mais parallèlement peut-on en dire autant de celle des cours de FM ?

Selon l'enquête ¹ portant sur les effectifs des écoles de musiques de la Région Centre en juin 2009, on observe quel que soit le type d'établissement (associations, conservatoires) une chute de fréquentation de la FM dès le second cycle : sur l'ensemble des élèves fréquentant ces cours plus de 60 % sont en premier cycle et tout juste 20 % en second cycle. Bien entendu il s'agirait de mettre en parallèle le taux de fréquentation des autres cours pour que ces chiffres soient réellement représentatifs mais l'on peut déjà observer que dans ces mêmes écoles, seulement 67,5 % des élèves pour les conservatoires et 37,2 % pour les associations suivent ces cours (il serait d'ailleurs intéressant d'étudier de manière approfondie la ou les causes d'une telle différence entre les deux types de structures mais ce n'est pas la question principale de ce mémoire).

Les cours de FM semblent toujours « boudés » par les élèves, alors que les écoles de musique ne s'en trouvent pas moins « bien remplies ». Pour tenter à nouveau de faire évoluer les idées et les dispositifs dans les établissements, un nouveau schéma national concernant cette fois l'ensemble du dispositif de l'enseignement musical voit le jour en 2008.

¹ enquête sur la FM en région centre, juin 2009, voir en annexe 1.

3- Le Schéma National d'Orientation Pédagogique pour l'Enseignement de la Musique d'avril 2008 :

La réforme de 1977 s'inscrit dans un renouvellement pédagogique plus large qui dépasse la seule FM. En effet, par la suite une série de textes et de réformes sur l'enseignement artistique voit le jour (schémas d'orientation pédagogique, création des cefedem, des cfmi, rénovation des diplômes...). En 2008, le nouveau schéma possède une vocation bien plus globale puisqu'il vise à faire évoluer l'ensemble du système de l'enseignement musical. Ainsi, il marque une étape dans l'histoire de l'enseignement de la musique en France : des changements fondamentaux y sont suggérés au niveau de l'organisation des études (nouveaux diplômes CEPI, DNOP mis en place à partir de 2007) et surtout une nouvelle conception de la pédagogie est affirmée).

3.a- Enjeux et objectifs principaux :

Les objectifs qui sont clairement exprimés vont bien au-delà de la réforme de 1977.

Tout d'abord, ce schéma ne s'adresse pas spécifiquement à la discipline du cours de formation musicale mais à l'ensemble de la formation des musiciens : c'est à l'équipe enseignante tout entière de réfléchir aux moyens de former les élèves de manière globale.

Les objectifs dépassent les acquisitions techniques basiques en recherchant « *l'ouverture d'esprit, la curiosité, le besoin de découverte et la diversité des approches, tout en préservant la spécialisation que nécessite la formation à la pratique d'une discipline* »*. Ils visent également à : « *inscrire dans la durée l'acquisition des compétences ; relier les démarches de création et d'appropriation d'un patrimoine ; tracer un chemin dans la réalité multiple de la vie artistique d'aujourd'hui ; favoriser les liens entre les arts qui concourent au spectacle vivant.* »*

L'un des principaux enjeux de ce schéma est de « *globaliser la formation* » du musicien, tracer des liens concrets d'une part entre les acteurs de l'école de musique et de l'autre entre les cours/ateliers de celle-ci : « *Que l'on ait choisi un cursus complet ou un parcours spécifique, il est*

* op. cité « Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique », avril 2008, DMDTS.

important d'éviter la segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires. La conception de la formation musicale doit être globale pour être cohérente ».*

Les écoles sont encouragées à travailler en transversalité avec d'autres disciplines artistiques et donc d'autres institutions : « *La formation doit en effet garantir un socle fondateur, nourri d'une diversité d'expériences et de parcours, y compris par l'apport d'autres arts. »**

L'invention est également mise en avant, puisqu'on encourage les démarches pédagogiques créatrices et ce dès le début de la formation : « *les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. Elles ne devraient pas être différées, mais faire l'objet d'une initiation dès le 1er cycle ».**

Tout cela dans le but principal de favoriser au maximum le « développement d'une pratique en amateur autonome »* (souligné dans le texte) et de permettre à chaque élève de créer son propre parcours.

« *La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire. »**

3.b- Organisation pédagogique : que deviennent les cours de FM ?

« *La formation musicale dans l'enseignement initial repose de manière continue sur une formation aux pratiques musicales à la fois collectives et individuelles. Ces pratiques, pour s'accomplir dans toutes leurs dimensions, s'entourent des connaissances culturelles nécessaires. »**

* op. cité « Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique », avril 2008, DMDTS.

Ce qui semble nouveau et sans doute essentiel est l'emploi du terme « formation musicale ». Pas une fois dans ce schéma, il n'est employé pour évoquer la discipline telle que nous la connaissons depuis 1977. Il désigne ici la globalité de la formation de l'élève.

Quel est le sens de cette approche ?

Ce texte semble vouloir mettre réellement en application les principes édictés par la réforme de 1977, à savoir comme déjà cité précédemment :

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

En effet, cette fois la DMDTS ne présente pas un programme d'acquisition. Mais tout en cadrant des objectifs permettant aux institutions d'avancer dans une direction commune, elle permet une plus grande souplesse à plusieurs niveaux :

- Les objectifs visent à l'appropriation par l'élève de son propre parcours, une plus grande autonomie, plus de choix :

« La confrontation de l'élève, tout au long du cycle, à des situations musicales diversifiées, liées à son projet et à sa pratique musicale et instrumentale est privilégiée. »^{*}

- Les volumes horaires indicatifs par cycle, laissent le choix à chaque école d'organiser un planning de travail pour les élèves.

- Le contenu de l'enseignement est d'ordre général, sans exiger une méthode plutôt qu'une autre, une plus grande liberté est laissée aux enseignants dans les écoles :

« On sera attentif à :

- un bon équilibre entre l'oral et l'écrit, entre l'improvisation, l'imitation, la mémorisation et la lecture,

- une approche de la lecture et de l'écriture valorisée et renouvelée,

¹ « Etudes de formation musicale », Ministère de la culture, 1977.)

^{*} op. cité « Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique », avril 2008, DMDTS.

- *une démarche forte vis-à-vis de la création et des répertoires contemporains adaptés et de toutes esthétiques,*
- *l'écoute d'œuvres en concert ou dans un contexte de spectacle vivant. »**

Les pratiques collectives deviennent le socle fondateur des enseignements de l'école de musique :
« *Poursuivant l'effort déjà entrepris, il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales.(...) En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage. »**

La FM ne doit pas se laisser dépasser par ces directives, bien au contraire, cette porte grande ouverte, nécessaire à la reconstruction des écoles de musique, permet une recréation totale de la discipline FM.

Evidemment, tous ces bouleversements peuvent sembler impressionnants, chacun ayant peur de ne pas retrouver sa place : c'est à ce sujet que l'élaboration des projets d'établissements devrait prendre tout son sens, construits par tous les membres acteurs des écoles de musique, afin que tous : élèves, professeurs, parents, auditeurs... conquièrent leur nouveau rôle au sein de l'établissement.

En ce qui concerne la discipline « formation musicale », je pense qu'elle peut certainement être assez vite « noyée » si l'on ne se préoccupe pas de l'intégrer autrement dans ces nouvelles formules. Il faut repenser son rôle, son contenu et sa place dans les écoles pour ne pas perdre ce qu'elle apporte à chaque élève : un support à la compréhension d'un langage, d'un code à « vocation universelle ». Les écoles de musique ne doivent pas égarer leurs dictionnaires !

* op. cité « Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique », avril 2008, DMDTS.

II : Quelle place pour le cours de formation musicale au sein de l'école de musique ?

1. Des difficultés quant à la place et à la crédibilité du cours de FM

Pourquoi la FM reste-t-elle assez généralement coupée du reste de l'école de musique ?

Plusieurs réponses sont possibles :

- Les objectifs d'acquisition sont globalisés pour l'ensemble des élèves quel que soit leur instrument malgré les différences de besoins de chacun (par exemple la relation houleuse des percussionnistes avec la lecture de notes face aux cornistes qui auraient besoin des sept clefs dès la première année d'apprentissage). Par conséquent, même s'il est concevable que ces objectifs soient établis au mieux des besoins communs à l'ensemble des élèves, ceux-ci se sentent chacun à des moments différents du cursus, mis à part du système. Il en va de même au sein de l'équipe pédagogique instrumentale où, tour à tour, chacun aura des doutes sur la pertinence de tel ou tel apprentissage (ou « élément ») dans le parcours de l'élève, jusqu'à parfois créer des climats de grande incompréhension dans les équipes.
- Le professeur lui-même se retrouve mis à part dans l'équipe pédagogique : ne participe pas ou peu aux représentations en tant que musicien.
- Le cours est symboliquement la corvée du « musicien en herbe », le terme de « cours de solfège » reste très couramment employé dans les écoles et/ou dans les familles avec tout ce qu'il revêt de péjoratif. De nombreux élèves viennent dès le premier cours avec des a priori très marqués (souvent parce que les parents ont de mauvais souvenirs).
- C'est le cours le plus scolaire et le plus théorique dans sa forme, n'aboutissant souvent à aucune représentation musicale.
- Les évaluations sont particulièrement redoutées par les élèves : le problème n'est pas qu'elles soient mal adaptées au niveau, mais qu'elles sont appliquées sur un modèle d'examen très « officiel », seul face au(x) jury(s). Même si ce type d'examen peut être « *un bon entraînement au baccalauréat* » comme je l'ai très souvent entendu, est-il réellement le plus adéquat pour

l'apprentissage de la musique ? (voir C. Freinet, *L'éducation du travail*, expression et communication artistiques en annexe 2)

- Observer des élèves qui atteignent leur deuxième ou troisième redoublement de dernière année de 1^{er} cycle avant d'être exclus n'est pas une rareté : ces enfants n'auraient-ils pas droit à leur musique ?

- Les professeurs d'instruments ne participent pas aux évaluations de FM et réciproquement, ce qui crée sur le long terme une courtoise indifférence entre les activités de l'établissement et ses acteurs : les élèves étant les premiers à le ressentir (Voir l'enquête * sur les évaluations de FM : les jurys d'évaluations étant exclusivement des professeurs de FM à l'exception de quelques directeurs d'établissement).

Il peut sembler facile d'énumérer « tout ce qui ne va pas », comme s'il suffisait d'un coup de baguette magique pour tout transformer, mais j'éprouve le besoin d'exprimer ce malaise plus ou moins « tabou » d'une école à l'autre, afin d'expliquer clairement mes propres préoccupations quant au devenir de la formation musicale.

Comment faire pour que le cours de FM s'intègre à la formation musicale des apprenants de manière globale et cohérente ?

2. Reconnecter l'élève à la musique pendant le cours de FM

2.a- Une priorité du cours : intéresser les élèves :

Antoine Hennion dans son « ethnographie d'une classe de solfège » nous décrit très précisément la difficulté première du professeur à capter l'intérêt d'un ou de quelques élèves du groupe afin de les atteindre tous et transmettre un savoir :

« Le pari de la pédagogie, qui semblera après coup peu risqué, même si pour le moment notre pauvre enseignant le tient pour impossible, c'est que l'indifférence est un état instable. Que l'apparence même du groupe comme ensemble homogène sur lequel rien n'a prise est un effet collectif produit par le groupe en état d'indifférence. Cette fusion volontariste qui ne veut voir

* enquête sur la FM en région centre, juin 2009, voir en annexe 1.

*qu'elle même recouvre sans les annuler une multitude de différences (...)L'indifférence est bien nommée, c'est la non différence perçue entre les choses et les gens. Le double sens du mot exprime parfaitement le basculement que doit réaliser l'enseignement : vaincre une indifférence du côté des enfants en leur faisant reconnaître les différences du côté des sons. Mais comment obtenir un premier résultat ? Comment intéresser l'indifférence ? » (« Le socle refoulé de la pédagogie, ethnographie d'une classe de solfège » page 15, *Comment la musique vient aux enfants*, A. Hennion)*

Dans les cours de solfège observés par Antoine Hennion en 1988, la difficulté première du professeur est d'arriver à capter l'attention de ses élèves (difficulté que l'on pourrait rapporter à de nombreux types d'enseignements) celui-ci proposant à ses élèves dès son premier cours, de s'asseoir face à lui en rangs d'oignons afin d'ingurgiter les tout premiers éléments d'une longue liste établie pour la dizaine d'année à venir.

Je ne retracerai pas ici toutes les observations de l'auteur et le cheminement du professeur qui arrive à capter ses élèves par des voies qu'on n'aurait pas osé imaginer, mais je resterai sur cette première piste qui est la mise en place d'une salle, et l'installation de chacun dans celle-ci.

Et si nous commençons tout simplement, dans les cours de formation musicale, par se lever, se regarder tous, et pour cela s'installer en cercle, se présenter, et si nous laissons à chacun l'opportunité d'expliquer ses attentes dans ce cours ?

Bien sûr, le jeune débutant qui n'a pas encore atteint la dizaine d'années, aura souvent du mal à formuler « pourquoi il est là ». Mais peut-être pourra-t-il, au fur et à mesure, mieux se percevoir et se concevoir en tant qu'acteur dans sa découverte de la musique. Ce n'est pas une place que les enfants ont l'habitude d'occuper dans notre société (je pense au système scolaire en particulier). C'est en grande partie sur l'élève lui-même que repose la future évolution de son rapport à la musique en terme de temps, d'investissement, de décisions, de collaboration, de production...

Certes, le rapport créé entre le professeur et l'élève se trouve modifié : si « *L'instruction n'est pas un vase que l'on remplit mais un feu que l'on allume* » (Montaigne) le professeur va lui aussi devoir remettre son rôle en question et trouver sa nouvelle place de guide auprès des élèves.

2.b- Enseigner un « ressenti »:

Si l'on est qualifié de musicien, c'est parce que l'on fait passer « quelque chose » à l'auditeur : une émotion, une sensation, une découverte, une surprise, une référence à un souvenir, une

évoque de... Libre à chacun, de ressentir ou non, une musique, en fonction de ce qu'elle lui évoque, d'être « habité » en quelque sorte par elle.

Or, ces différents aspects, regroupés sous le terme de « ressenti », ne peuvent être séparés de la personnalité et du vécu de chacun. Ce ressenti offre de nombreuses pistes et des questionnements que l'on ne peut ignorer si l'on veut parler d'art et d'expression. Car, s'il est difficilement évaluable, il va pourtant être le moteur de l'apprenant. Il se trouve intimement lié au désir fondateur de l'apprenant, à son envie de musique que ce soit en terme d'écoute et/ou de jeu individuel et/ou collectif.

La question devient : peut-on enseigner un « ressenti »? Et même : doit-on l'enseigner?

Spontanément, on peut être tenté de répondre par la négative, dans la mesure où il s'agit d'une donnée trop personnelle et individuelle pour être apprise. Mais si l'on pouvait, sans dicter la conduite de chacun, prendre en compte et mieux intégrer la personnalité des apprenants, c'est-à-dire leur ressenti psychologique (goût, envie/désir, traits de caractère) et également leur ressenti physique, à savoir tout ce qui se rapporte au corps et aux sens (écoute, postures, connaissance et maîtrise, endurance, détente...) dans leur chemin d'apprentissage.

Dans quel but ?

- De l'envie, du désir découle la motivation et donc l'investissement.
- Des goûts vont ressortir les choix musicaux (esthétique, style, époque, type de pratique).
- Du caractère va ressortir entre autres le type de formation dans la/lesquelle(s) on va trouver sa place et s'épanouir, le choix d'un instrument, etc.
- Du rapport global au corps va naître l'écoute, la pulse, le rythme, le chant, la mélodie, l'harmonie, le phrasé qui vont conduire à la musicalité.

Le risque découlant de ce type de pédagogie est qu'un élève va de manière naturelle, d'abord s'intéresser à ce qu'il connaît or cette connaissance est définie par son milieu social et son parcours personnel. C'est ensuite au professeur de l'ouvrir à de nouvelles aspirations avec toutes les méthodes qui lui semblent les meilleures, de *l'intéresser*.

2.c- Etre et/ou devenir musicien :

Vocabulaire :

En opérant un léger détour étymologique, il est intéressant de revenir sur les différentes significations du mot « musique ».

MUSIQUE: n.f.(lat. *musica*, de *musa*, muse)

I.1.Art de combiner les sons ; productions de cet art ; théorie de cet art. *apprendre la musique*. -*musique de chambre*, écrite pour un petit nombre d'instruments. -*musique légère*, de variété. 2. Notation écrite de termes musicaux. 3. *réglé comme du papier à musique* : ordonné de manière précise, rigoureuse. 4. Orchestre, fanfare : *le régiment défile, musique en tête*. -*musique militaire* : formation musicale appartenant aux forces armées -*chef de musique* : musicien qui dirige une fanfare ou une harmonie civile ou militaire. 5. Suisse, Belgique, Canada. -*musique à bouche* : harmonica. II. Suite de sons produisant une impression harmonieuse : *la musique d'un vers*.

(Définition du dictionnaire Petit Larousse)

Quand on lit cette définition, on comprend vite la confusion possible entre théorie, écriture, et moyen d'expression artistique. Penchons-nous plutôt sur l'origine de ce mot : *musa*, muse, ces fameuses muses réputées pour être la source d'inspiration des artistes (voir annexe : « *Ion* », Platon).

"*Chacun n'est capable de composer avec succès que dans le genre où il est poussé par la Muse.*"
(Platon, *Ion*, 534c) (voir extrait en annexe)

Aujourd'hui, on fait plutôt appel au terme de « musicalité ». Qui n'a pas entendu, un jour d'examen ou de concert, un jury ou un auditeur exprimer que cet élève « *fait quelques erreurs mais possède une grande musicalité* » ou bien, « *il est en place, respecte la partition, mais joue de manière très scolaire* ».

A quel moment considère-t-on un élève comme « musicien » ?

On peut observer des enfants issus de tous milieux et n'ayant a priori aucune formation musicale particulière et qui vont tout à coup chanter ou danser de manière remarquable. D'autres vont réciter les chansons apprises et récitées tout au long de l'année sans qu'aucune émotion ne passe à l'auditeur « lambda ».

Il s'agirait de « *chanter juste ou juste chanter* » ? (André Minvielle)

Pour plus de clarté, je donnerai l'exemple de nombreuses kermesses d'écoles primaires ou maternelles où la technique et la théorie ne sont pas les enjeux premiers de la musique. Pourtant, des parents, enfants, sont très émus, touchés par ces moments. Est-ce dû à l'éventuelle présence du timbre de voix familial ? Est-ce la fierté d'applaudir son enfant qui assume son premier spectacle ? Ou bien est-ce la musique ?

De ce point de vue, on peut considérer la musique comme un prétexte, un simple support pour autre chose : créer du lien social. Mais n'est-ce pas l'objectif premier de la musique que de créer ce lien ?

Le spectacle de musique de la fête d'école est-il moins musical que l'audition de fin d'année de l'école de musique ?

Bien sûr, l'école de musique est là pour former des musiciens complets, affiner les jeunes oreilles, transmettre des savoirs, mais n'avons-nous pas délaissé cette fondation qu'est le lien social ? Sous prétexte qu'un certain niveau technique est à acquérir, on ne va plus chanter à « tue-tête », plus vouloir interpréter des morceaux trop faciles, s'ennuyer de jouer avec les plus petits et les « moins bons », avoir le trac dès qu'on joue en dehors de ses cours de musique...

C'est vers ce côté social et émotionnel que peut-être nous pouvons chercher à avancer en tant que transmetteurs de patrimoine culturel, et non en tant que simples « maîtres » détenant les savoirs. C'est pour cette raison qu'il me semble indispensable de se référer aux « *pratiques sociales de référence musiciennes ou musicales* » (terme emprunté à « *apprendre la musique ensemble* »), de manière à ce que le niveau des élèves ne soit plus déconnecté de la réalité musicale qui s'offre à eux.

3. Quelques propositions pour l'enseignement de la formation musicale dans l'avenir

« l'enseignement de la formation musicale étant quelque peu « troublé », en ce moment, ou tout au moins en pleine recherche de nouveaux moyens de formation, il faudrait aussi devenir une sorte d'inventeur de situations didactiques, panachant pratique instrumentale, réflexion théorique et sens artistique. » (Apprendre la musique ensemble, « Un musicien qui imaginerait son nouveau profil », E. Demange).

Au regard de tout ce qui a été cité et décrit précédemment, voici comment il me semblerait intéressant de conceptualiser et d'organiser les cours de FM dans une école de musique. Bien sûr, il ne s'agit là que d'une vision personnelle, à caractère plus ou moins utopique, et qui ne cherche pas à correspondre de manière systématique aux écoles. Il devrait à mon sens y avoir autant de manières de faire que de situations et de lieux, chaque école devant prendre soin de conserver une âme, une personnalité qui lui soit propre ; c'est d'ailleurs tout l'intérêt des projets d'établissements.

3.a- Programme ou projet ?

« Le projet permet aux élèves de mieux faire le lien entre le cours de formation musicale et les autres enseignements ; de mieux comprendre les intérêts du cours de F.M. ; d'apprendre en pratiquant. Il semble qu'ainsi l'enseignant se sente valorisé en tant que pédagogue et en tant que musicien. » Eric Valdenaire, Enseigner la musique n°3

Ce type de pédagogie, capital pour l'avenir des écoles, doit prêter attention à ce que le projet ne soit pas, justement, initié par les seuls professeurs, mais appartienne et soit construit par chaque apprenant ou groupe d'apprenants. Il doit être le fruit d'une collaboration, car il fera le lien entre désir et connaissance. Le fait que l'enseignant soit valorisé n'est bien sûr pas une mauvaise chose en soi, mais cela n'est tout de même pas l'objectif principal.

Grâce à ce type de projet les apprenants sont non seulement actifs, mais surtout deviennent acteurs de leur parcours musical et c'est bien là que se jouent les changements des écoles :

- Faire que chacun ait un rôle à jouer, « *faire en sorte que la pratique dans l'école ait un sens dans le même temps que l'école* » (E. Démange, *Apprendre la musique ensemble* p.196), chercher à ce que le plaisir ne soit pas différé des apprentissages.

- Faire en sorte que les élèves soient « formés sans être déformés », qu'ils soient maîtres de leurs parcours, qu'ils aillent plus loin en restant eux-mêmes.

De plus le projet, initié par l'apprenant, lui permet de « goûter » et de cheminer là où les professeurs eux-mêmes ne lui auraient pas forcément suggéré d'aller. Les enfants en particulier, mais aussi les plus âgés, ont besoin de fureter, de tâtonner afin de se faire leur propre idée et le projet est un bon moyen pour inciter celui-ci à rechercher, à expérimenter :

« *Tâter, clouer, goûter, expérimenter est une tendance naturelle qui est à la base de la recherche scientifique. Il nous faut cultiver et satisfaire ce besoin* » (Freinet, *L'éducation du travail*)

J'ai dans l'idée que l'apprenant motivé, investi du désir d'apprendre, est bien meilleur pédagogue (du moins pour lui-même) que son professeur ; et actuellement, rien ne paraît plus efficace pour susciter de l'envie et de la motivation que de proposer l'élaboration de projets.

Que devient le programme ?

Le programme, en premier lieu, simplifie le travail d'une équipe enseignante : on classe, on échelonne, on regroupe etc. Il est censé rendre le passage d'une année sur l'autre plus évident pour les acquisitions, les évaluations. On imagine que l'élève aura « tout vu » au moins une fois à la fin de son cursus ; malgré cela, il me semble que l'un des rôles essentiels dans l'élaboration des projets d'établissements est de se pencher sur le programme de FM, de manière régulière et en fonction des orientations pédagogiques plus globales de l'école : pourquoi ?

On ne peut pas demander à un élève de fin de second cycle d'un CRC d'acquérir les mêmes connaissances qu'un élève de niveau soit disant équivalent du CRR voisin qui dispose d'un volume d'heures de cours annuel incomparable. Il n'est pourtant pas rare de voir des « petites écoles » vouloir s'aligner sur le niveau du conservatoire départemental ou régional le plus proche ou pour le moins s'y comparer. On entend encore régulièrement dans les couloirs ou réunions d'écoles des professeurs s'inquiéter du niveau parce que tout les 2 ou 3 ans, un grand élève choisi d'aller s'inscrire dans ce CRC ou CRD et devient tout à coup le reflet du niveau de l'école. Chaque école devrait établir son propre programme d'acquisitions, pourquoi pas en collaboration avec des structures équivalentes si le besoin s'en fait ressentir afin de proposer à ses élèves un

socle d'apprentissage lui permettant de baliser son chemin de manière cohérente avec les possibilités matérielles de celle-ci et surtout de manière à ce que ce programme ne soit pas élaboré en fonction de ce que les élèves pourraient avoir à approfondir dans le cas où ils décideraient d'aller en 3^{ème} cycle au CRR, mais bien en fonction des objectifs propres à l'établissement.

Voici ce qui me paraît être un exemple très concret : les chiffrages d'accords et renversements sont abordés au second cycle dans une majorité d'établissement ne proposant pas de cycle 3. Attention, je ne dis pas que ces connaissances ne sont pas nécessaires quant un élève va justement se diriger vers une fin de cursus diplômant ! Mais pour tous ces élèves à « vocation amateur » ne serait-il pas plus adapté et profitable de savoir lire et comprendre une grille d'accord américaine par exemple (je donne cet exemple, car un grand nombre de partitions trouvées sur Internet par ces mêmes élèves utilisera ce système de grille).

Et pour ces quelques élèves qui souhaitent aller plus loin et qu'il ne faut certes pas oublier car ils sont souvent parmi les plus motivés et en partie de futurs professionnels, peut-être faudrait-il envisager des passerelles ou des préparations particulières en amont de leur changement de conservatoire ?

Ce programme établi par l'équipe enseignante, sera enrichi par des projets musicaux qui permettront à chaque élève de personnaliser son parcours. Le projet permet d'identifier plus aisément des besoins, des spécificités individuelles (instrumentales mais aussi sociales et culturelles), si l'on crée des dispositifs permettant le suivi et l'évaluation de chacun (voir l'exemple en annexe, dispositif d'évaluation des projets de second cycle). Demandant et de ce fait favorisant une plus grande autonomie de l'apprenant, le projet permettra de compléter la formation du musicien en plus du socle commun de connaissances établi par le programme de l'établissement.

« Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine » (Montaigne).

Les dispositifs d'apprentissage de la musique en France ont été souvent calqués sur le modèle de l'enseignement général ; peut-être est-il temps de renouveler ceux-ci avec la vision que *« faire de la musique c'est, surtout, la faire avec un autre et, dans ce partage, savoir être attentif à ce que l'autre peut apporter d'enrichissant, (...) , deux objectifs qu'il faudrait pouvoir combiner si*

l'on souhaite développer l'engouement pour la culture à travers la diversité de ses expressions »
(E. Démange, *Apprendre la musique ensemble*).

3.b Le mélange des esthétiques et des pratiques, un nouvel équilibre à rechercher :

La question de l'ouverture sur différentes esthétiques ou de la spécialisation dans un domaine particulier me semble fondatrice de l'évolution des cours de FM. Tout aussi cruciales sont les interrogations sur la nouvelle place de l'écrit, sur le statut de l'oralité en tant que moyen de transmission, et, dans la même mesure, sur la place de la création.

Plus l'enfant rencontrera de situations différentes, que ce soit à travers la diversité des styles ou bien à travers la manière de les aborder, plus il sera en mesure de faire ses propres choix en tant que musicien, mélomane et développera, affinera sa personnalité musicale. De ce fait, il ne me paraît pas contradictoire de travailler sur l'ouverture stylistique de manière à se spécialiser par la suite en toute connaissance de cause, car pour se spécialiser il faut d'abord faire un choix et ce choix n'aura que plus de poids s'il est fait dans un grand éventail de possibilités .

L'apprentissage par l'oralité (j'entends par là le travail sur des supports non visuels) doit à mon sens chercher la complémentarité de l'écrit et du travail sur partition au sein du cours. A plus ou moins long terme pour chacun, il favorise pour l'élève un autre sens de l'écoute, de l'utilisation de la mémoire, du détachement de la partition (et par conséquent d'une certaine autonomie musicale). C'est entre autres dans ces domaines que l'intégration des musiques traditionnelles comme supports dans les cours de FM peut prendre tout son sens.

Quant à la création par les élèves, qu'il s'agisse d'improvisation, d'écriture ou autre activité : comment se passer de cet outil exceptionnel qui permet à la fois aux élèves de s'exprimer, de créer, d'inventer, de proposer, d'organiser, de rechercher et dans le même temps laisse la possibilité aux professeurs d'observer et évaluer tout ce que l'élève aura appris : car l'élève ne pourra créer me semble-t-il qu'à partir des éléments qu'il a réellement intégrés.

Bien évidemment, on ne peut pas tout faire, les cours proposés par l'école de musique ne peuvent pas éclairer dans leur intégralité les histoires et les pratiques des musiques de Verdi à Charlie Mingus, en passant par les Inuits et les pygmées Aka.

Mais le cours de FM ne se doit-il pas, sans être exhaustif, de se dérouler dans l'ouverture la plus large possible ?

L'important, me semble-t-il, n'est pas de vouloir tout faire, mais de trouver un équilibre entre tous les chemins qui s'offrent à la formation musicale : même si on ne franchit pas toutes les portes, on peut avancer sans fermer les autres.

3.c- Le cours de FM, un nouveau pilier de coordination dans l'école ?

Le professeur de FM ne doit plus, seul, porter le fardeau historique du « solfège ». Il s'agit de redonner du sens à ce cours en réévaluant sa place dans l'établissement et lui réaffecter de nouvelles missions : recréer et réorganiser le cours de FM, le réinventer.

A quoi sert ce cours, pour quoi faire ? Que souhaite-t-on qu'il y soit appris (enseignants, apprenants, parents) ?

C'est à l'ensemble de l'équipe pédagogique de le décider, et d'élaborer son propre projet dans chaque établissement.

Ne pourrait-on pas considérer dès à présent le cours de formation musicale comme un cours de pratique collective ? Cette dimension particulière viserait à élaborer, outre un panel de connaissances et la mise en place de projets musicaux, le chemin d'apprentissage de chaque élève de manière balisée, suivie et évaluée.

On peut construire autour de la FM et profiter de l'opportunité de ces cours pour :

- Faire le point sur les attentes et les objectifs de chacun.
- Elaborer des contrats de formation plus individualisés avec chaque élève.
- Organiser des moments de discussion sur l'évolution du ou des projet(s) individuel(s) et/ou collectif(s).
- Se servir de ce cours comme dispositif d'échange entre les différents acteurs de l'école.

Bien sûr, tout cela prend un temps considérable au sein d'un cursus, mais face aux difficultés présentes et à venir concernant ce métier de transmetteur de la musique, c'est une expérience qui me semble intéressante à tenter.

Dans cette nouvelle configuration du cours de FM de nouvelles questions sont soulevées, par exemple concernant la place du professeur : puisqu'elle évolue elle aussi, on peut imaginer la remise en question du professeur unique. Pourquoi pas ?

Cette conception du cours pourrait permettre de décroiser les disciplines, et on peut imaginer que les professeurs d'instruments y trouveraient une place réelle et concrète bien qu'intermittente et non systématique dans ces cours.

En renouvelant les enjeux, les objectifs, la place, la visibilité, la vitrine de la FM (seul cours n'aboutissant généralement pas à des représentations publiques ou des projets musicaux en lien avec les pratiques musicales de l'école) on pourrait en finir avec une histoire de la formation musicale et en commencer une nouvelle.

Conclusion

Après avoir brièvement parcouru l'évolution des écoles de musique ces dernières années en ce qui concerne les cours de formation musicale, on peut constater que les écoles sont en questionnement permanent pour leur avenir, face au changement de leur public et de la société : élèves pratiquant aujourd'hui le « zapping », plus grande demande des adultes, développement de nouvelles esthétiques dans les établissements... Les cursus tels qu'ils étaient proposés ne correspondent souvent plus à la demande des familles. En pouvant s'inspirer de questions largement exploitées dans le domaine des sciences de l'éducation, le monde de l'enseignement musical se doit de rebâtir, de se renouveler.

Evidemment, on entend la peur des enseignants qui craignent pour le niveau général des établissements, si l'on commence à bouleverser les dispositifs et l'organisation des cours. Mais il ne faut pas oublier la demande croissante des élèves pour la musique : tous n'aboutiront pas à un niveau technique professionnel, ce n'est pas l'objectif de nos écoles. Mais plutôt que craindre pour « le Niveau » ne pouvons-nous pas nous servir de la richesse et de la diversité des demandes de chacun pour créer « Les nouvelles écoles de musique » aussi diverses et variées qu'elles sont nombreuses ?

De ce point de vue, le cours de FM ne peut donc plus se réduire à être le moment où l'on transmet des acquisitions hiérarchisées à propos d'une spécificité, mais doit devenir un carrefour de l'école de musique, où se croisent à la fois les connaissances, les acteurs et les projets. Ce cours peut devenir le lien entre tous les autres ; suivi par chaque élève, il peut devenir le nouveau moteur des écoles de musique si on l'organise en ce sens, et si chaque enseignant trouve sa nouvelle place à l'intérieur d'une équipe avançant vers un projet commun propre à chaque école de musique.

ANNEXES

ANNEXE 1 :

SYNTHESE ENQUÊTE

Afin de mieux cibler les problématiques de ce mémoire et d'étayer mes propos, j'ai effectué une enquête sous forme de questionnaire à choix multiples (28 réponses) et collectage d'effectifs (20 réponses) auprès de 84 écoles de la région Centre au mois de juin 2009. Je remercie d'ailleurs une nouvelle fois, tous ceux qui en plein « boum » de fin d'année scolaire, ont pris quelques instants pour remplir cette enquête.

Naturellement, les résultats obtenus ne sont, suivant les questions posées, que relativement représentatifs. Malgré tout cet échantillon me semble assez révélateur d'une réalité plus générale, les structures participantes étant assez variées (9 associations, 2 CRD, 5 CRI, 12 CRC).

Toutes les questions n'ont pas été exploitées dans l'élaboration du mémoire par crainte de l'éparpillement. Elles m'ont d'abord aidée à problématiser mes idées, mais j'ai préféré présenter la synthèse dans son intégralité, les chiffres ou réponses parlant souvent d'eux-mêmes.

Il m'a semblé intéressant de séparer les résultats parvenant des écoles associatives de ceux des conservatoires, résultats qui mettent en relief une réalité de la demande : par exemple, le public demandeur des musiques actuelles, du jazz, tend à former des associations, peut-être par manque d'offre du service public.

Résultats portant sur 8 écoles associatives de la région Centre

	Nombre d'élèves en 2009	Proportion par rapport à l'effectif global des élèves des écoles de musique	Proportion par rapport à l'effectif global des élèves suivant des cours de FM
Effectif des classes de F.M. en cycle 1 :	394	25,5 %	68,5 %
Effectif des classes de F.M. en cycle 2 :	103	6,6 %	17,9 %
Hors cursus (éveil, initiation, adultes) :	78	5 %	13,6 %
<u>Effectif global des classes de F.M. :</u>	575	37,2%	100%
<u>Effectif global de l'ensemble des 8 écoles, toutes disciplines musicales confondues :</u>	1546	100 %	X

Résultats portant sur 12 CRC/CRI de la région Centre

	Nombre d'élèves en 2009	Proportion par rapport à l'effectif global des élèves des écoles de musique	Proportion par rapport à l'effectif global des élèves suivant des cours de FM
Effectif des classes de F.M. en cycle 1	1357	45,5 %	67,5 %
Effectif des classes de F.M. en cycle 2	417	14 %	20,7 %
Hors cursus (éveil, initiation, adultes)	237	8%	11,8
<u>Effectif global des classes de F.M. :</u>	2011	67,5 %	100%
<u>Effectif global de l'ensemble des 12 écoles, toutes disciplines musicales confondues :</u>	2980	100%	X

Résultats portant sur 9 écoles associatives et 19 Conservatoires (CRD,CRI,CRC)de la région Centre

<u>-Les élèves commencent la FM :</u>	1 an avant l'instrument	En même temps que l'instrument	1 an après l'instrument	Autre (préciser)
Ecoles publiques : 19	28,9 %	71,1 %	0 %	
Ecoles associatives : 9	22,2 %	66,6 %	0 %	11,1 % (pas de débutants)

<u>-Le contenu des cours est-il élaboré en fonction :</u> (plusieurs réponses possibles)	Du professeur	D'un programme institué par l'établissement	D'un projet spécifique à l'établissement	Autre(préciser)
Ecoles publiques :	57,9 %	63,1 %	42,1 %	10,5 % (des épreuves FFEM, du schéma pédagogique ministériel)
Ecoles associatives :	55,5 %	55,5 %	11,1 %	0 %

<u>-Y a-t-il des cours de musiques actuelles dans l'établissement ?</u>	Oui, Les élèves suivent le même cursus en FM	Oui, Mais les élèves suivent des cours de FM différents	Oui, Mais les élèves ne font pas de FM	Total Oui	Non
Ecoles publiques :	15,8 %	10,5 %	5,3 %	31,6 %	68,4 %
Ecoles associatives:	37,5 %	0 %	33,5 %	71 %	22,2 %
<u>-Y a-t-il des cours de jazz dans l'établissement ?</u>					
Ecoles publiques :	22,8 %	12,3 %	1,7 %	36,8 %	63,1 %
Ecoles associatives:	44,4 %	0 %	11,1 %	55,5 %	44,1 %
<u>-Y a-t-il des cours de musiques traditionnelles dans l'établissement ?</u>					
Ecoles publiques:	10,5 %	0 %	5,3 %	15,8 %	84,2 %
Ecoles associatives :	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %

<u>-Les évaluations de F.M sont-elles ?</u> (plusieurs réponses possibles)	Semestrielles	Annuelles	par cycle	en contrôle continu
<u>Ecoles publiques :</u>	36,8 %	21 %	36,84 %	89,4 %
<u>Ecoles associatives :</u>	22,2 %	55,5 %	22,2 %	85,7 %
<u>-Les épreuves de ces évaluations sont elles élaborées par :</u> (plusieurs réponses possibles)	Le professeur de chaque classe	L'ensemble des professeurs de F.M de l'établissement	En concertation avec l'ensemble des professeurs de musique de l'établissement	Un organisme de rattachement Lequel ?
<u>Ecoles publiques :</u>	36,8 %	52,6 %	14,3 %	52,6% (UCEM,CMF, UDEM,FFEM UDESMA,CRD)
<u>Ecoles associatives :</u>	77,7 %	33,3 %	11,1 %	66,6% (UDESMA, FFEM,UDEM,UCEM)
<u>-Ces épreuves sont-elles ?</u> (plusieurs réponses possibles)	Orales : Lectures et chants	Ecrites : Dictées et théorie	En partie instrumentales	Autres (préciser)
<u>Ecoles publiques :</u>	100 %	100 %	36,6 %	
<u>Ecoles associatives :</u>	100 %	100 %	33,3 %	
<u>-Sont-elles préparées par l'élève ?</u> (plusieurs réponses possibles)	L'élève prépare chez lui	L'élève prépare 10 minutes avant	L'élève déchiffre	
<u>Ecoles publiques :</u>	57,9 %	84,2 %	52,6 %	
<u>Ecoles associatives :</u>	77,7 %	77,7 %	22,2 %	
<u>-Qui est correcteur, jury d'évaluation ?</u> (plusieurs réponses possibles)	Le professeur de la classe	Un autre professeur de FM de l'établissement	Un professeur de FM externe à l'établissement	Autres
<u>Ecoles publiques :</u>	57,9 %	63,1 %	57,9 %	21 % (directeurs)
<u>Ecoles associatives :</u>	55,5 %	44,4 %	77,7 %	44,4 %
<u>-Les adultes en FM</u>	Ils ne sont pas acceptés	Ils ont un cours et un cursus pour eux	Ils sont intégrés dans les classes des enfants	
<u>Ecoles publiques :</u>	5,3 %	65,8 %	28,9 %	
<u>Ecoles associatives :</u>	0 %	88,9 %	11,1 %	

ANNEXE 2 :

Dispositif d'évaluation des projets de second cycle en formation musicale (projets de réalisation 2008/2009 à l'école de musique de Langeais)

A remplir d'abord par les élèves puis par le professeur au fur et à mesure de l'élaboration des projets.

Objectifs, acquisitions de connaissances :

feu : **V O R** non utilisé

- Choisir un morceau adapté à ton niveau musical				
<u>Analyser et repérer les différents éléments composant le morceau :</u> - instrumentation - thème(s), seconde voix ? accompagnement ? basse ? etc. - développement ? - Y-a-t-il des passages inexploitable pour nous ? (trop difficiles par exemple) - ternaire, binaire ? - Majeur, mineur, modal, autre... (éventuellement modulations) - style, méthodes de jeu (y a-t-il des parties improvisées?) - forme (refrain/couplet, ABA, par exemples)				
- <u>Transcrire le(s) thèmes :</u> - soit en jouant, en cherchant d'abord avec ton instrument, - soit sous forme de dictée musicale				
- <u>Transcrire la basse éventuelle et les accords composant la grille :</u> (s'il y en a une) - compter le nombre de mesures déterminant la grille - trouver le nombre de temps par mesure, en déduire les chiffres indicateurs - préparer sa partition - repérer chaque changement d'accord, les placer dans la grille vide - indiquer s'il est Majeur ou mineur (accords de 7 ^{ème} ? autres ?) - après avoir repéré la tonique, retrouver les degrés des accords (repérer les cadences) - en déduire la grille d'accords (le parcours tonal)				

<p><u>-une fois ce travail de transcription terminé, passer à la phase d'arrangement :</u></p>				
<p>-choisir, savoir pour qui ou quel(s) instrument(s) on veut arranger la partition en fonction de nos envies et de ce dont l'on dispose.</p>				
<p>-Définir (soit en faisant travailler son oreille intérieure, soit en faisant des essais par la pratique,) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - que va jouer chaque instrument ? (en tenant compte des possibilités de chacun : tessitures, timbres, polyphonique ou monodique...) - dispose-t-on du même nombre d'instruments que dans la version d'origine ? Les instruments étaient-ils/sont- ils amplifiés ? - se préoccuper du niveau instrumental requis (les musiciens peuvent-ils techniquement assurer telle ou telle partie ?) 				
<p>- Transposer pour les instruments qui le nécessitent</p>				
<p>- Recréer une nouvelle structure, en cherchant à s'approprier ce nouvel arrangement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chercher à organiser une forme - Intégrer une part de création : exemples : 2^{ème} voix, changement radical de rythmique par rapport à l'œuvre d'origine... - Intégrer de l'improvisation (plus ou moins libre) ; de quelle manière ? 				
<p>- Ecrire une partition définitive (un conducteur) et des parties séparées pour chaque musicien</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se servir d'un logiciel informatique (Final) - ou le cas échéant se servir de sa plus belle plume 				
<p>Travailler l'interprétation, être le référent du groupe dans son morceau :</p> <ul style="list-style-type: none"> -accord des instruments. -pouvoir donner un départ clair, un arrêt clair s' il est nécessaire. -affiner l'arrangement avec de nouvelles idées (nuances, évolution du tempo....) -aider un autre élève à se repérer en cas de besoin -Lors de la représentation, présenter son morceau au public, être le responsable du bon déroulement de celle-ci . 				

ANNEXE 3:

SOP 2008 objectifs par cycles

Jardin, éveil, initiation et deux premiers cycles

Cycles	Objectifs principaux	Contenu de l'enseignement	Organisation du cursus	Évaluation
Jardin Éveil Initiation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ouvrir et affiner les perceptions 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Éducation à l'écoute, mise en place d'un vocabulaire sur les sons et la musique, ■ Pratique collective du chant, activités corporelles, expression artistique. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Possibilité d'activité avant 5 ans avec les structures en charge de la petite enfance (crèches et les écoles maternelles). ■ Possibilité d'éveil (5 à 7 ans) ou d'initiation (à partir de 7 ans) conjoint musique, danse et théâtre, ■ Durée hebdomadaire des cours : entre une heure et trois heures. ■ Durée de l'éveil ou de l'initiation : entre un et trois ans suivant l'âge. ■ Possibilité de partenariat avec le milieu scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Évaluation non formalisée
1^{er} cycle	<ul style="list-style-type: none"> ■ Construire la motivation et la méthode, ■ Choisir une discipline, ■ Constituer les bases de pratique et de culture. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Travaux d'écoute et mise en place de repères culturels, ■ Pratiques vocales et instrumentales collectives, ■ Pratiques individualisées de la discipline choisie. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Éveil ou initiation préalable non obligatoire. ■ Après la phase d'orientation, durée hebdomadaire des cours : entre 3h et 5h dont 30 minutes minimum d'enseignement à caractère individuel ■ Durée du cycle : entre 3 et 5 ans. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Évaluation continue, dossier de l'élève, ■ Examen de 1^{er} cycle qui donne un accès direct au 2^e cycle.
2^e cycle	<ul style="list-style-type: none"> ■ Contribuer au développement artistique et musical personnel en favorisant notamment : <ul style="list-style-type: none"> - une bonne ouverture culturelle, - l'appropriation d'un langage musical et l'acquisition des bases d'une pratique autonome, - la capacité à tenir sa place dans une pratique collective. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Travaux d'écoute, ■ Acquisition de connaissances musicales et culturelles en relation avec les pratiques du cursus, ■ Pratiques vocales et instrumentales collectives, ■ Pratiques individualisées. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Durée du cursus : entre 3 et 5 ans ■ Durée hebdomadaire des cours : entre 4h et 7h pour le cursus diplômant dont 45 minutes minimum d'enseignement à caractère individuel. ■ Possibilité d'élaborer un cursus personnalisé diplômant ou non diplômant. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Évaluation continue, dossier de l'élève, ■ examen terminal, ■ Cycle conclu par le brevet de fin de 2^e cycle Le brevet donne accès au 3^e cycle et à l'examen d'entrée dans le cycle d'enseignement professionnel initial (CEPI). ou ■ Attestation validant les enseignements suivis dans le parcours sur contrat personnalisé.

A partir de la fin du 2e cycle, deux orientations sont possibles :

1 - 3^e cycle de formation à la pratique amateur (deux choix possibles)

Cycles	Objectifs principaux	Contenu de l'enseignement	Organisation du cursus	Évaluation
3e cycle de formation à la pratique amateur (CEM)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Développer un projet artistique personnel ■ Accéder à une pratique autonome ■ Acquérir des connaissances structurées ■ S'intégrer dans le champ de la pratique musicale en amateur, ■ Pouvoir évoluer vers la pratique en amateur 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Écoute, bases d'histoire, d'analyse et d'esthétique, ■ Contenus du cursus élaborés suivant les compétences nécessaires pour l'exercice des pratiques amateurs, ■ Pratiques en référence au projet, réalisations transversales, relations avec la pratique en amateur. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cursus diplômant en filière ou en modules capitalisables ■ Durée entre 2 et 4 ans (volume minimum d'environ 300 heures) ■ Passerelles possibles avec le cycle d'enseignement professionnel initial 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Évaluation continue, dossier de l'élève et examen terminal Cycle conclu par le certificat d'études musicales (CEM)
Formation continuée ou Complémentaire* (non diplômante)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Approfondissement de connaissances et/ou de pratiques pour les musiciens amateurs 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Culture musicale et/ou pratiques du conservatoire en référence au projet ou ■ Formation dans un nouveau domaine au regard du cursus antérieur 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entrée directe possible sur projet ■ Contrat permettant de suivre des cours de culture et/ou de pratiques du conservatoire, ou dans le cadre de conventions avec les structures de pratique en amateur ■ Durée en fonction du contrat et du projet 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Évaluation continue du « parcours sur contrat personnalisé » ■ Attestation validant les enseignements suivis dans le « parcours sur contrat personnalisé »

*Cette orientation s'adresse aux personnes ne souhaitant pas suivre un cycle complet, à celles qui n'ont pas tous les acquis nécessaires pour le suivre ou qui souhaitent se perfectionner dans un domaine particulier.

2 – Le cycle d'enseignement professionnel initial de musique (CEPI)

Le contenu et l'organisation du cycle d'enseignement professionnel initial et du diplôme national d'orientation professionnelle de musique sont précisés dans un décret et un arrêté spécifique.

Objectifs principaux	Contenu de l'enseignement	Organisation du cursus	Évaluation
<ul style="list-style-type: none"> ■ Approfondir sa motivation et ses aptitudes en vue d'une orientation professionnelle ■ Confirmer sa capacité à suivre un enseignement supérieur 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pratique soutenue dans une dominante ■ Modules de pratiques collectives et de culture ■ Projet personnel ■ Ensemble cohérent et structuré compatible avec le suivi d'études générales 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Examen d'entrée ■ Durée des études entre 2 et 4 ans ■ Volume global de 750h dont une heure hebdomadaire minimum d'enseignement à caractère individuel ■ Parcours de formation personnalisé ■ Possibilité de changement de dominante et/ou de double dominante 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Évaluation continue, dossier de l'élève ■ Examen terminal organisé à l'échelon régional ■ Cycle conclu par le diplôme national d'orientation professionnelle (DNOP)

ANNEXE 4 : Platon, Ion, 533b-535a, trad. Monique CANTO, Paris, GF, 1989

SOCRATE

Mais allons plus loin, ce n'est pas davantage, je crois bien, dans l'art de la flûte, dans l'art de la cithare, dans le chant accompagné de cithare, ou dans la rhapsodie, que tu as jamais vu un homme qui ait du talent pour commenter les œuvres d'Olympe, de Thamyras, d'Orphée, ou de Phémios, le rhapsode d'Ithaque, mais qui, à propos de Ion d'Ephèse, ne sache pas quoi proposer et ne puisse pas contribuer à dire ce qui fait la bonne et la mauvaise qualité de sa rhapsodie ?

ION

Je ne peux pas te contredire sur ce point, Socrate, mais en ce qui me concerne, j'ai conscience du fait suivant : quand il s'agit d'Homère, je parle mieux que personne au monde, je sais quoi dire, et tout le monde m'assure que je parle bien, mais quand il s'agit des autres poètes, ce n'est pas le cas. Malgré tout, j'essaie de voir ce que cela peut signifier.

SOCRATE

Sois bien sûr que je le vois, Ion, et je vais te montrer de quoi il s'agit à mon sens. Car ce n'est pas un art – je te l'ai dit à l'instant – qui se trouve en toi et te rend capable de bien parler d'Homère. Non, c'est une puissance divine qui te met en mouvement, comme cela se produit dans la pierre qu'Euripide a nommée Magnétis, et que la plupart des gens appellent Héraclée. Car, en réalité, cette pierre n'attire pas seulement les anneaux qui sont eux-mêmes en fer, mais elle fait aussi passer en ces anneaux une force qui leur donne le pouvoir d'exercer à leur tour le même pouvoir que la pierre. En sorte qu'il se forme parfois une très longue chaîne, une chaîne d'anneaux de fer, suspendus les uns aux autres. Mais c'est de cette pierre, à laquelle ils sont suspendus, que dépend la force mis en tous ces anneaux.

C'est de la même façon que la Muse, à elle seule, transforme les hommes en inspirés du dieu. Et quand par l'intermédiaire de ces êtres inspirés, d'autres hommes reçoivent l'inspiration du dieu, eux aussi se suspendent à la chaîne ! En effet, tous les poètes, auteurs de vers épiques – je parle des bons poètes – ne sont pas tels par l'effet d'un art, mais c'est inspirés par le dieu et possédés par lui qu'ils profèrent tous ces beaux poèmes. La même chose se produit aussi chez les poètes lyriques, chez ceux qui sont bons. Comme les Corybantes, qui se mettent à danser dès qu'ils ne sont plus en possession de leur raison, ainsi font les poètes lyriques : c'est quand ils n'ont plus leur raison qu'ils se mettent à composer ces beaux poèmes lyriques. Davantage, dès qu'ils ont

mis le pied dans l'harmonie et dans le rythme, aussitôt ils sont pris de transports bachiques, et se trouvent possédés. Tout comme les Bacchantes qui vont puiser aux fleuves du miel et du lait quand elles sont possédées du dieu, mais non plus quand elles ont recouvré leur raison. C'est bien ce que fait aussi l'âme des poètes lyriques, comme ils le disent eux-mêmes. Car les poètes nous disent à nous – tout le monde sait cela – que, puisant à des sources de miel alors qu'ils butinent sur certains jardins et vallons des Muses, ils nous en rapportent leurs poèmes lyriques et, comme les abeilles, voilà qu'eux aussi se mettent à voltiger. Là, ils disent la vérité. Car c'est chose légère que le poète, ailée, sacrée ; il n'est pas en état de composer avant de se sentir inspiré par le dieu, d'avoir perdu la raison et d'être dépossédé de l'intelligence qui est en lui. Mais aussi longtemps qu'il garde cette possession-là, il n'y a pas un homme qui soit capable de composer une poésie ou de chanter des oracles.

Or comme ce n'est pas grâce à un art que les poètes composent et énoncent tant de beautés sur les sujets dont ils traitent – non plus que toi quand tu parles d'Homère – mais que c'est par une faveur divine, chaque poète ne peut faire une belle composition que dans la voie où la Muse l'a poussé ; tel poète, dans les dithyrambes, tel autre dans les éloges, celui-ci dans les chats de danse, celui-là dans les vers épiques, un dernier, dans les iambes. Autrement, quand ces poètes s'essaient à composer dans les autres genres poétiques, voilà que chacun d'eux redevient un poète médiocre. Car ce n'est pas grâce à un art que les poètes profèrent leurs poèmes, mais grâce à une puissance divine. En effet, si c'était grâce à un art qu'ils savaient bien parler dans un certain style, ils sauraient bien parler dans tous les autres styles aussi.

Mais la raison pour laquelle le dieu, ayant ravi leur raison, les emploie comme des serviteurs, pour faire d'eux des chanteurs d'oracles et des devins inspirés des dieux, est la suivante : c'est pour que nous, qui les écoutons, nous sachions que ce ne sont pas les poètes, qui n'ont plus leur raison, qui disent ces choses d'une si grande valeur, mais que c'est le dieu lui-même qui parle et qui, par l'intermédiaire de ces hommes, nous fait entendre sa voix. La preuve la plus décisive à l'appui de ce que je dis, c'est Tynnichos de Chalcis : lui, il n'a jamais composé aucun autre poème dont on estimerait devoir se souvenir, à part le péan que tout le monde chante, et qui est, pour ainsi dire, le plus beau de tous les poèmes lyriques, vraiment une « découverte des Muses », comme il l'appelle lui-même. Voilà, c'est, à mon sens, surtout dans un exemple comme celui-là que le dieu nous montre – afin que nous n'ayons plus aucun doute à ce sujet – que ces beaux poèmes ne sont pas œuvres humaines, qu'ils ne viennent pas non plus des hommes, mais qu'ils

sont œuvres divines et viennent des dieux. Les poètes ne sont rien que les interprètes des dieux, et chacun d'eux est possédé par le dieu qui s'empare de lui. C'est pour montrer cela que le dieu a fait chanter à dessein le plus beau poème lyrique par le poète le plus médiocre. Est-ce que je ne te donne pas l'impression de dire la vérité, Ion ?

ION

Oui, par Zeus, c'est l'impression que j'ai. C'est que, je ne sais comment, Socrate, tes paroles touchent mon âme ; justement, il me semble que c'est par une faveur divine que les bons poètes sont des interprètes, envoyés auprès de nous par les dieux.

SOCRATE

Or vous, les rhapsodes, vous interprétez à votre tour les œuvres des poètes ?

ION

En cela aussi, tu dis vrai.

SOCRATE

Vous êtes donc des interprètes d'interprètes ?

ION

Oui, tout à fait.

ANNEXE 2 : C. Freinet, *L'éducation du travail, expression et communication artistiques*, Delachaux et Niestlé 1978 (écrit en 1942-43).

« L'expression artistique sous ces formes diverses et subtiles a ceci aussi de particulier qu'elle ne suppose pas nécessairement l'initiation ni l'apprentissage, qu'elle est universelle, supranationale, non limitée par ces différences de langues qui sont comme la tare tangible de l'impuissance mineure des procédés techniques de communication que sont l'écriture et l'imprimerie.

Vous vous demanderez sans doute dans quelle mesure cependant l'initiation et l'exercice peuvent accroître l'efficacité des moyens d'expression artistique. Il faudra, dans ce domaine, rester très circonspect, et se méfier de l'esprit de système, vice permanent de la scolastique, qui, sous prétexte de codifier, de justifier, de régler l'inspiration risque fort de la neutraliser et de la détruire.

L'expression, la communication artistique –qui devient communion– est comme une poussée subtile de l'instinct (...). On peut la gêner, l'annihiler peu à peu, ou au contraire lui permettre de se réaliser pleinement. Mais l'éducation ne saurait la susciter ni la créer, ni donc l'enseigner. C'est comme un instrument merveilleux que nous avons à notre disposition, qui EST, avant l'intervention des adultes, avant l'omnipotence de l'école.(...)

Nous n'essaierons donc pas d'enseigner dogmatiquement aux enfants l'expression plastique, la musique ou le dessin, car nous courrions le risque, par notre esprit de fausse méthode, de produire l'effet opposé. Mais nous laisserons les enfants s'exprimer artistiquement ; nous les y encouragerons ; nous leur faciliterons l'effort que nous saurons intégrer à tout le processus éducatif. C'est dynamiquement, synthétiquement, par une sorte d'imprégnation globale et diffuse que nous réussirons là où échouerait à peu près inévitablement la leçon méthodique. »

BIBLIOGRAPHIE

- Michel DEVELAY ; *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF éditeur, 1994.
- MINISTERE DE LA CULTURE ; « Etudes de formation musicale », 1977
- Philippe MEYRIEU ; *Apprendre...oui, mais comment ?* 1987
- *Marsyas* n°27, septembre 1993.
- Antoine HENNION ; *une anthropologie de l'enseignement musical*, Paris, Anthropos, 1988.
- Eric DEMANGE/Karine KAHN/Jean-claude LARTIGOT ; *Apprendre la musique ensemble, base des apprentissages instrumentaux*, Lyon, Symétrie , 2007.
- Célestin FREINET; *L'éducation du travail*, Paris, Delachaux et Niestlé 1978.
- Platon ; *Ion*, traduction Monique CANTO, Paris, GF, 1989
- Hélène GONON ; *Du solfège à la formation musicale. Le solfège : obstacle ou médiation vers la Musique*, Mémoire CEFEDM, Lyon, 1995.
- Eric VALDENNAIRE ; « Les professeurs de Formation Musicale », *Enseigner la musique* n°3, CEFEDM, Lyon, 2000.
- DIRECTION DE LA MUSIQUE, DE LA DANSE, DU THEATRE ET DES SPECTACLES, « Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique », www.dmdts.culture.gouv.fr, avril 2008.