

MONNIER Marie

Musiques traditionnelles

Promotion 2006 – 2008

**L'évaluation des élèves en musiques
traditionnelles du Centre de la France
dans le cadre d'un enseignement
en école de musique et conservatoires**

CEFEDM Rhône-Alpes

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	Page 3
1. Caractéristiques spécifiques aux musiques traditionnelles du Centre de la France	Page 5
2. L'évaluation, différentes formes et définitions	Page 8
Les buts de l'évaluation	Page 12
Ce que dit le Schéma d'orientation pédagogique de 2007	Page 13
3. Quelques exemples d'examens en musiques traditionnelles	
À Gannat (03)	Page 16
Au Puy-en Velay-(43)	Page 19
La classe expérimentale au Puy-en-Velay	Page 21
4. Quels éléments caractéristiques des musiques traditionnelles du Centre de la France peuvent être évalués ?	Page 23
5. Comment évaluer ces éléments ? Propositions	Page 27
Conclusion	Page 30
Bibliographie	Page 31
Remerciements	Page 32
Annexes	Page 33

Introduction

L'enseignement des musiques traditionnelles en France se décline aujourd'hui de plusieurs manières :

Le milieu associatif assure une grande part de la transmission des musiques traditionnelles : 1200 associations répertoriées en 2006 en France.¹

Les cours sont le plus souvent collectifs : plusieurs apprenants avec chacun un instrument ont cours en même temps dans la même salle, avec le même enseignant.

Il n'y a généralement pas d'examens pendant ou à la fin de la formation. Les élèves qui s'inscrivent dans ces cours se considèrent comme amateurs, et ne souhaitent pas entrer dans une logique d'examens. Souvent, les âges sont très hétérogènes, même si certaines associations regroupent les enfants dans un même cours. La pédagogie employée par les enseignants est, en général, basée sur l'oralité.²

Les associations, qui participent très activement à la diffusion des musiques et danses traditionnelles, organisent également de nombreux stages, qui se déroulent sur une journée ou un week-end, à l'occasion d'un bal ou d'un festival par exemple. C'est par ce parcours-là que j'ai été formée. Je n'ai jamais pris de cours dans un milieu institutionnel. Je ne suis donc jamais entrée dans un cursus, ni été confrontée à des situations d'examens (tout du moins en musiques traditionnelles).

Des écoles de musique se sont ouvertes, ou s'ouvrent actuellement à l'enseignement des musiques traditionnelles, et ce depuis la volonté de Maurice Fleuret dans les années 1980. Ce dernier était alors Directeur de la musique et de la danse au Ministère de la culture, et il souhaitait voir toutes les musiques entrer dans l'institution, sans distinction.

Dans les écoles où un département de musique traditionnelle est déjà présent, les cours peuvent être individuels ou collectifs (effectifs variables, mono-instrumental, ateliers ou musique d'ensemble), selon les endroits. Les élèves ont accès non seulement à leur cours d'instrument, mais également à des cours d'ensemble, des cours de formation musicale, voire

¹ Enquête FAMDT, *L'enseignement des musiques traditionnelles en France*, 2006, page 6

² Idem, page 7

à l'apprentissage d'un autre instrument. C'est l'avantage d'avoir plusieurs enseignements regroupés dans le même lieu.

Selon les écoles, les élèves peuvent ou non être inscrits dans un cursus. Les changements de cycles sont alors associés à des examens. Ces derniers doivent correspondre à des objectifs d'apprentissage, selon le profil des musiciens que l'on veut former.

Une réflexion quant à l'évaluation de ces élèves, déjà en cours dans les institutions où cet enseignement est présent, va s'imposer dans les années à venir. Faut-il se plier aux demandes de l'institution, en pratiquant des examens tels qu'ils sont conçus dans l'enseignement des musiques dites « classiques » ? Faut-il ne pas organiser d'examens, au prétexte que les musiques traditionnelles touchent essentiellement des amateurs ? Peut-on adapter l'évaluation au contexte des musiques traditionnelles ?

La musique traditionnelle du Centre de la France présente des particularités qu'il faut prendre en compte quand on conçoit une évaluation.

Cette dernière doit permettre aux professeurs et à l'élève de situer ce dernier dans une progression, et de l'amener vers des objectifs clairs, précis et formulés. Les examens certifient que ces objectifs ont été atteints, ils doivent correspondre à ce que l'on attend d'un musicien traditionnel, en tenant compte de plusieurs étapes qui amènent un musicien à se saisir d'une culture musicale.

1. Caractéristiques spécifiques aux musiques traditionnelles du Centre de la France

Tout d'abord, il me semble utile de définir géographiquement le Centre de la France : il s'agit des aires culturelles de l'Auvergne, du Berry, du Bourbonnais, du Limousin, du Nivernais et du Morvan.

Les instruments utilisés par les musiciens de tradition étaient le chant, la vielle à roue, les cornemuses (différentes selon les régions), le violon, auxquels sont venus s'ajouter à partir de la fin du XIX^e siècle l'accordéon diatonique ou chromatique et la clarinette. Aujourd'hui, dans les groupes de musique traditionnelle du Centre de la France, on voit apparaître fréquemment de nombreux autres instruments, flûtes traversières, guitares ou autres violoncelles, qui apportent des sonorités nouvelles.

Les musiques traditionnelles du Centre de la France sont essentiellement des musiques à danser. Elles étaient présentes dans beaucoup de moments de la vie quotidienne : rituels de mariage, fêtes calendaires, récoltes, veillées, etc.... Bien que la société rurale qui les a produites ait disparue, ces musiques ont gardé une des fonctions sociales (qui est de rassembler) qu'elles avaient au XIX^e siècle. Même si ces pratiques ont failli disparaître au XX^e siècle, détrônées par le style musette, elles ont été recueillies par les collecteurs dès le XIX^e siècle (Millien dans le Nivernais, Barbillat et Touraine dans le Berry, ...), et avec une forte intensité à partir des années 1970. C'est à partir de cette dernière période que les collecteurs qui s'y sont intéressés ont essayé de recréer ce qui se passait un siècle auparavant, en organisant à nouveau des bals traditionnels.

Les danses principales que l'on retrouve dans ces bals sont les bourrées (présentes dans tout le Centre de la France, mais avec des métriques, rythmes, tempos et chorégraphies différentes selon les aires culturelles), des polkas, des valse, des mazurkas, des scottishs, etc....

De nos jours, les pratiques des musiques et danses traditionnelles ont évolué : de nombreux musiciens composent leurs propres mélodies, en s'inspirant des airs collectés, y ajoutent des influences issues d'autres styles musicaux, au gré de leurs écoutes. Des danseurs créent de nouvelles chorégraphies, qui ont pour base les danses traditionnelles.

C'est sans aucun doute une musique vivante

Le musicien traditionnel d'aujourd'hui est donc amené à jouer en bal, souvent en faisant partie d'un ou plusieurs groupe, même si certains aiment aussi jouer en soliste. Jouer pour des danseurs nécessite de nombreux apprentissages, comme par exemple savoir danser les airs qu'on joue, afin de pouvoir marquer les appuis spécifiques à chaque danse. Ainsi une bourrée à trois temps et une valse sont toutes deux à trois temps binaires, mais les appuis sont totalement différents, ce qui doit normalement ne pas permettre de danser l'une sur la musique de l'autre. La question du tempo est également très importante, pour pouvoir danser agréablement et pouvoir réaliser tous les pas : il ne faut pas que la musique soit trop rapide ou trop lente. La longueur des morceaux doit être aussi prise en compte, pas trop court pour que le public ait le temps de « rentrer dans la danse », mais pas trop longue pour ne pas qu'il se lasse. Enfin, il faut savoir s'adapter au public : si on se retrouve dans une configuration où le public est connaisseur (dans un festival de musique traditionnelle par exemple), on peut varier les danses. Par contre, si on doit jouer pour une fête de quartier ou un club sportif par exemple, avec un « grand » public qui vient écouter par curiosité, on devra jouer des danses facilement explicables et accessibles à tout âge.... Jouer pour des danseurs nécessite donc de se poser toute ces questions, et être attentif à ce qui se passe dans la salle de bal.

Les mélodies des musiques du Centre de la France sont en général très simples et très courtes (très souvent deux fois 8 mesures). A partir de ce matériau de base, les musiciens s'approprient les airs, en y rajoutant ornements et micro-variations, différents à chaque tourne du thème. Cette pratique n'est pas propre à la musique du Centre de la France : on retrouve ce procédé dans d'autres musiques traditionnelles, en Irlande par exemple.

En général, les airs notés en partition (dans des recueils par exemple) sont présentés de façon « squelettique », chaque musicien interprétant par la suite la mélodie selon un arrangement personnel (ornements, micros-variations, etc...).

Ainsi, dans un contexte de bal, on enchaîne très souvent plusieurs thèmes, qui ont la même rythmique de danse (une suite de bourrées par exemple), et on joue chacun d'eux plusieurs fois de suite, en changeant à chaque tourne quelque chose dans la mélodie, ou en mettant chaque fois des ornements différents à des places différentes. A chaque retour de cycle, on peut également varier l'instrumentation, afin de mettre chaque musicien en valeur à des moments différents, et faire évoluer la palette sonore. Avec un matériau de base très simple, on peut faire danser le public pendant 5 minutes...

Les musiques du Centre de la France sont très souvent transmises oralement. En effet, les musiciens de traditions qui ont été collectés il y a une trentaine d'années étaient souvent issus de familles de paysans ou d'ouvriers, et ne lisaient pas la musique. Ils n'avaient pas eu accès dans leur enfance aux écoles de musiques et conservatoires, réservés à une classe sociale plus riche. Ainsi, ils se transmettaient leur savoir de manière orale.

De nos jours, le contexte a changé. L'accès aux écoles de musique est possible pour un plus grand nombre, et de nombreux musiciens lisent et écrivent la musique sans problème. Ils s'en servent comme un outil pour déchiffrer de nombreux airs trouvés dans des recueils, ou alors issu d'un autre répertoire (jazz, musique classique, etc. ...), mais également pour noter leurs propres compositions et pouvoir les faire partager. Néanmoins, la transmission se fait encore très souvent par l'oralité, qui fait partie de la culture traditionnelle. Les musiciens la revendiquent.

La connaissance d'une musique traditionnelle ne se résume pas seulement à la connaissance de morceaux issus de l'aire culturelle. Le système musical rentre en ligne de compte, comme par exemple le système ornamental. Ce dernier est très important dans toute musique traditionnelle, spécifique à chaque aire culturelle et à chaque instrument. De même, d'autres éléments musicaux sont très présents dans la musique traditionnelle du Centre de la France, et font son identité : la carrure cyclique, qui subit des micro-changements mélodiques et rythmiques à chaque retour de cycle, la modalité, l'identité rythmique propre à chaque danse (mesure, pulsation, découpe du temps, tempo, etc...), le passage d'un mode à un autre au sein d'un même thème, et l'échelle (qui est fixe sur un accordéon diatonique, mais qui peut être mouvante sur les violons ou à la voix,...).

Les vielles et cornemuses produisent une musique modale, soutenue par leurs bourdons. Des instruments polyphoniques, comme l'accordéon diatonique par exemple, ont apporté un côté harmonique à cette musique. C'est une harmonie modale qui est produite (c'est-à-dire des accords construits avec les notes du mode de la mélodie).

Connaître une musique traditionnelle veut donc dire connaître et comprendre tous ces éléments, qui appartiennent à son système, et qui en font son identité.

2. L'évaluation, différentes formes et définitions.

L'évaluation est appliquée dans tous les domaines où des résultats sont attendus, et où il faut apprécier (évaluer) l'acquisition de compétences, ou le chemin restant à parcourir pour les atteindre.

Les différents buts que peut avoir l'évaluation sont :

- Orienter un élève, définir des objectifs avec lui,
- Réguler son apprentissage, en définissant par exemple des étapes,
- Certifier que les objectifs d'apprentissage ont été atteints.

Tout au long de l'apprentissage, le professeur utilise plusieurs formes d'évaluation :

❖ *Avant la formation :*

Evaluation pronostique :

Cette forme d'évaluation se déroule en amont de la formation, afin d'orienter l'élève vers une filière ou vers une formation.

« La fonction de l'évaluation est pronostique lorsqu'il s'agit de contrôler l'accès à un cycle ou à une année d'étude (décision d'admission ou d'orientation) »³

C'est ici que l'on émet un jugement sur l'élève, et que l'on décide s'il a les capacités ou non de réussir la formation.

Evaluation diagnostique :

Cette évaluation permet de comprendre les point fort et les points faibles d'un élève, afin d'ajuster son apprentissage.

³ Linda ALLAL, *Vers une pratique de l'évaluation formative*, De Boeck Université, 1991, page 48

« Evaluation qui, effectuée avant une action de formation ou une séquence d'apprentissage, a pour but de produire des informations permettant soit d'orienter le formé vers une filière adaptée à son profil, soit d'ajuster la formation à ce profil. »⁴

Ici, on décide avec l'apprenant quel chemin il faut choisir, en fonction de sa personne, pour arriver aux objectifs d'apprentissage qui sont envisagés.

❖ *Pendant la formation*

Evaluation formative :

En utilisant cette forme d'évaluation, on essaie, en cours de formation de comprendre les difficultés de l'apprenant, et éventuellement de réajuster l'apprentissage, afin d'arriver tout de même aux objectifs d'apprentissage envisagés. Dans cette forme d'évaluation, l'erreur est une notion importante. En effet, l'apprenant, en analysant ses erreurs, peut progresser. Ce dernier devient acteur de son apprentissage et de sa progression.

« C'est une évaluation qui a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire. Elle cherche à situer ses difficultés pour l'aider à découvrir des procédures qui lui permettent de progresser dans son apprentissage. » J.CARDINET⁵

« L'évaluation formative a pour seul et unique but de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en notes et encore moins en scores. Il s'agit d'un feedback pour l'élève et pour le maître. » G.De LANDSHEERE⁶

« Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif. »⁷

⁴ Charles HADJI, *Evaluer, règles du jeu*, E.S.F. éditeur, Paris, 2000 6ème édition, page 186

⁵ Roland ABRECHT, *L'évaluation formative, une analyse critique*, De Boeck Université, 1991, page 25

⁶ G.MEYER, *Evaluer : Pourquoi ? Comment ?* Hachette, 1995, page 21

⁷ Philippe PERRENOUD, *L'évaluation des élèves*, De Boeck Université, 1998, page 120

Evaluation critériée :

« Evaluation dont le cadre de référence est constitué par des objectifs ou des performances cibles. Elle a pour premier objectif de permettre à l'apprenant de savoir ce qu'on attend de lui et de se situer en conséquence. Elle a pour but de fournir des informations sur l'écart entre le comportement visé et le degré de maîtrise des acquisitions attendues »⁸

Ces deux types d'évaluation, formative et critériée, permettent à l'apprenant et à son professeur de réajuster la formation en fonction de la progression de l'apprenant. Elles permettent aussi de recadrer cette progression en rappelant les objectifs, et de permettre à l'apprenant de se situer face à ces objectifs.

❖ Après la formation :

Evaluation sommative :

Ici, il s'agit d'un examen. On regarde si les objectifs fixés ont été atteints. Cette évaluation permet de faire le point, de finaliser un apprentissage (ou un stade de l'apprentissage). C'est également ici que l'on peut certifier la fin d'une étape de la formation.

« Sa fonction [de l'évaluation] est sommative lorsque le contrôle s'opère à la fin d'une période d'étude (décision de certification sous forme de note ou de diplôme) »⁹

« Evaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence ou des activités de formation d'une durée plus ou moins longue. Elle permet de vérifier que les objectifs sont atteints et surtout de l'attester socialement. »¹⁰

⁸ Charles HADJI, *Evaluer, règles du jeu*, E.S.F. éditeur, Paris, 2000 6ème édition, page 186

⁹ Linda ALLAL, *Vers une pratique de l'évaluation formative*, De Boeck Université, 1991, page 48

¹⁰ Charles HADJI, *Evaluer, règles du jeu*, E.S.F. éditeur, Paris, 2000 6ème édition, page 190

Evaluation normative :

Cette forme d'évaluation est également un examen, qui vérifie l'acquisition des compétences énoncées dans les objectifs d'apprentissage, mais qui a également une fonction de comparaison avec d'autres élèves.

« Dans l'évaluation normative, on interprète le score obtenu à un test classique d'inventaire de connaissances ou d'intelligence et on le situe dans une distribution statistique. La performance d'un individu est jugée par référence à celle d'autrui... La distribution des performances constituant la norme. »¹¹

¹¹ Geneviève MEYER, *Evaluer : pourquoi ? comment ?*, Hachette, 1995, page 21

Les buts de l'évaluation

Il convient d'abord de se poser la question du *pourquoi* de l'évaluation.

L'évaluation est d'abord un moyen de suivre les progrès : une formation a des objectifs à atteindre, en terme de transmission de savoirs (connaissances), savoir-faire (pratiques), savoir-être (attitudes). L'évaluation est donc censée permettre de situer les apprenants vis-à-vis de ces objectifs. Cela doit permettre de motiver les apprenants, de leur faire prendre conscience qu'ils ont besoin de fournir un effort, de leur montrer qu'ils se sont améliorés. Cela permet aussi au formateur de se remettre en question, d'adapter la formation (forme et contenu).

L'évaluation est ensuite un moyen de certifier que les objectifs ont bien été atteints. Cela prend en général la forme d'un diplôme, qui peut être reconnu par d'autres organismes et donc donner l'accès à un emploi, une fonction, à un niveau de formation plus élevé.

L'évaluation devrait donc être un outil pédagogique (évaluation formative), qui contribue aux progrès de l'apprenant, et un outil de finalisation (évaluation certificative).

De plus, lors d'un examen (évaluation sommative), le jury est composé de musiciens extérieurs à l'établissement (comme indiqué dans le Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, voir en annexe). Cela permet aux apprenants d'avoir un autre regard sur leur travail. De même, les professeurs peuvent avoir un avis extérieur sur leur élèves, et sur la façon dont ils enseignent dans leur classe. De manière générale, échanger avec d'autres professeurs ou d'autres musiciens fait se remettre en question perpétuellement.

Ce que dit le Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique de 2007 à propos de l'évaluation.

(voir le texte complet en annexe)

« L'évaluation participe du principe même de la formation. Tout en donnant aux enseignants des indications précises sur les résultats de l'enseignement dispensé, permettant de modifier, si nécessaire, les démarches et les contenus, elle donne à l'élève les outils d'une prise de recul sur sa pratique, pour qu'il mesure ses acquis et parvienne, au fil de son parcours, à un certain niveau d'autonomie [...] »¹²

Les différentes formes d'évaluation, décrites au début du chapitre 2, sont combinées pour permettre à l'élève de se saisir de son apprentissage, et au professeur d'adapter son enseignement au profil de chaque élève.

« Elle conjugue plusieurs fonctions :

Définir et illustrer les objectifs pédagogiques fixés par l'équipe pédagogique,[...]

Evaluations pronostique, diagnostique

Situer l'élève dans sa progression personnelle au regard de ces objectifs ; vérifier l'assimilation de ces acquis,

Evaluation critériée

Adapter l'organisation du travail pédagogique en fonction de l'élève,

Evaluation formative

Guider l'élève dans son orientation, [...]

Evaluation diagnostique

Entretenir un dialogue suivi avec les élèves et leurs parents [...]

Valider la formation par des certifications »

Evaluation sommative

¹² Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, Ministère de la Culture et de la Communication, 2007

« Les modalités de l'évaluation sont conçues, comme la formation, pour en assurer la caractère global. Ainsi l'évaluation croise l'ensemble des disciplines suivies [...] »

L'évaluation doit faire le lien entre les différents cours de l'élève. L'enseignement ne doit pas être parcellisé, mais au contraire permettre à l'élève de globaliser sa formation.

« Le dossier [de l'élève] de suivi des études est le support permettant à chaque enseignant d'inscrire appréciations et recommandations sur l'élève, repères et information sur son parcours. [...] »

Ce dossier, dont l'existence s'impose désormais, est consulté par les évaluateurs lors de chaque échéance de fin de cycle, ainsi qu'à l'entrée en cycle d'enseignement professionnel initial. »

Le contrôle continu est important dans la formation.

La certification est basée sur les examens finaux (évaluation sommative), mais aussi sur le contrôle continu (évaluations sommatives et formative).

« A la fin du deuxième cycle, la direction de l'établissement peut [...] décerner un brevet de fin de deuxième cycle. »

« Le troisième cycle de formation à la pratique en amateurs est conclut par un certificat d'études musicales (CEM). »

Les certifications pour les pratiques amateur ont un rôle qui peut-être symbolique. Le brevet de fin de deuxième cycle en est un exemple. A tout âge on peut obtenir ce brevet, qui certifie une pratique régulière, et peut représenter une fierté.

C'est la même chose pour le CEM, qui marque une étape dans une pratique amateur.

A l'issue du deuxième cycle, l'élève peut choisir de s'orienter professionnellement vers la musique. Il intègre alors le CEPI (Cycle d'enseignement professionnel initial), et obtient à la fin de ses études un DNOP (Diplôme national d'orientation professionnelle).

Ce Schéma d'orientation pédagogique montre un cadre très souple. En effet, il permet aux établissements de nombreux espaces de liberté, en particulier sur le contenu des enseignements proposés.

Il pré-suppose un enseignement organisé en trois cycle. Qu'en est-il alors des écoles qui ne proposent pas de cursus complet ? (comme par exemple au Conservatoire de Limoges, dans le département de musiques traditionnelles, où les élèves intègrent un cycle seulement lorsqu'ils veulent se professionnaliser).

3. Récits d'expériences :

Les examens de fin de cycle en musique traditionnelle **à l'école de musique de Gannat (03)**

J'ai pu assister aux examens de l'école de musique de Gannat le samedi 5 avril matin.
5 élèves se présentaient :

- 3 à l'entrée en cycle II (un violon, une vielle et un accordéon)
- 2 à l'entrée en cycle III (un accordéon et un violon)

Le jury était composé de :

- Yves Becouze (professeur d'accordéon diatonique à l'ENMD du Puy en Velay),
- Jérôme Liogier (professeur de vielle à roue à l'ENMD du Puy en Velay),
- François Breugnot (violoneux),
- Fabrice Lenormand (cornemuseux)
- Walter Renaux (directeur de l'école de musique de Gannat).

Quant-à moi, j'étais assise avec le jury, dans la salle d'examen, et ai assisté aux délibérations sans toutefois y prendre part.

Les candidats à l'entrée en deuxième cycle avaient pour épreuve :

- un déchiffrage sur partition (mise en loge 30 minutes avant le passage devant le jury),
- un morceau imposé,
- 10 minutes de jeu instrumental (pièces choisies par le jury à partir d'une liste de répertoire proposé par le candidat).

Ceux qui se présentaient à l'entrée en troisième cycle avaient les mêmes épreuves, avec en plus :

- un déchiffrage sur CD (mise en loge 30 minutes avant le passage)
- un entretien.

Le critère que le jury avait pour mission d'observer pour les cycles I était la dansabilité. Les ornements dans le jeu instrumental n'étaient pas exigés. Le critère de dansabilité était difficile à juger sur le déchiffrage, mais par contre pour le répertoire connu, le jury sentait tout

de suite si cet objectif avait été atteint par l'élève ou pas J'ai trouvé que le fait de demander à des élèves de jouer des morceaux « dansables » alors qu'aucune épreuve ne se déroulait dans un contexte de bal, face à des danseurs, était contradictoire. Quelle est l'utilité d'arranger et de jouer un morceau de façon dansable si ce n'est pas pour le jouer à des danseurs ? Jouer devant ce public suscite de nombreuses interactions, des échanges d'énergie entre musicien et danseur, qui font que la musique peut varier en fonction de ce qui se passe dans la salle (morceaux plus ou moins longs, demande d'une danse particulière de la part d'un danseur, qui oblige à un remaniement du programme à la dernière minute, ...)

Les élèves de l'école de Gannat ont de nombreuses occasions de jouer en bal, alors pourquoi leurs examens se déroulent-ils devant un jury assis ? Pourquoi changer le contexte de la musique qu'on leur demande de jouer ?

Pour les candidats à l'entrée en cycle III, la dansabilité était aussi un critère très important, mais également l'ornementation et les variations dans les morceaux. Les deux candidates ont proposé des morceaux libres (pris dans leur liste de répertoire) avec des arrangements personnels (introduction, thème varié à chaque reprise et fin). Dans les critères que l'école nous a distribué, il était également indiqué que les candidats devaient avoir « *des connaissances sur l'histoire musicale de leur aire culturelle, devaient connaître l'origine des instruments et des danses de cette même aire, mais également une discographie, des musiciens, luthiers et organismes liés aux musiques et danses traditionnelles de leur région* ». Dans l'entretien, ils peuvent être amené à parler de ces sujets.

J'ai également eu accès au descriptif des épreuves des élèves se présentant en fin de troisième cycle, même si aucun n'était dans ce cas ce jour là. Ils ont les mêmes épreuves que les fin de deuxième cycle, ainsi que :

- l'analyse écrite d'une bande sonore,
- un cours collectif de 20 minutes à donner avec des élèves de niveaux différents,
- un entretien de 10 minutes concernant l'épreuve pédagogique,
- un entretien de 20 minutes concernant la totalité des épreuves.

Les connaissances concernant la musique traditionnelle de leur aire culturelle sont les mêmes qu'à l'entrée en troisième cycle.

Les élèves inscrits à l'école de musique de Gannat sont tenus de passer les examens de fin de cycle (au bout de 5 ans en premier cycle par exemple, même si l'élève n'est pas prêt).

Une élève se présentant à l'entrée en cycle III m'a dit qu'elle ne voyait pas l'intérêt d'un tel examen, car elle fait de la musique pour son loisir, et n'a pas envie d'entrer dans une telle logique. Elle n'a pas non plus besoin de certification, car elle ne veut pas faire de la musique un métier. Elle a passé cet examen car c'est dans le principe de l'école de musique, mais elle préférerait largement un parcours libre.

Les professeurs de l'école de musique de Gannat cherchent une solution pour ces examens, car ils ne sont pas satisfaits de la façon ils se déroulent actuellement. L'année prochaine, ils veulent tester une formule en condition de bal (situation très fréquente chez les musiciens traditionnels), afin de rajouter à cette épreuve, un contexte similaire à celui que les élèves vont rencontrer (ou rencontrent déjà).

Pour ce qui est de l'évaluation en dehors des fins de cycle, les professeurs de l'école de Gannat profitent de la venue d'autres professeurs dans le cadre du jury pour en faire bénéficier tous leurs élèves.

En effet, l'après-midi du 5 avril, les 4 membres du jury professeurs d'instruments étaient répartis chacun dans une salle. Les élèves venaient les voir un par un, jouaient des morceaux, et discutaient avec eux. Les professeurs prodiguaient des conseils, tant sur des méthodes de travail que sur des idées d'interprétation des morceaux.

Les 4 professeurs prenaient des notes sur les conseils qu'ils donnaient aux élèves, pour en faire part ensuite aux professeurs de Gannat, qui pourront entretenir et poursuivre le travail proposé.

Les examens de fin de cycle en musiques traditionnelles
à l'ENMD (Ecole Nationale de Musique et de Danse)
du Puy-en-Velay (43).

Ils ont eu lieu le samedi 29 mars après-midi (et soir). Les 9 candidats étaient uniquement des fins de cycle I. (1 vielle, 1 cabrette, 1 hautbois traditionnel et 6 accordéons)

Le jury était composé de :

- Jean Noël Bezon, professeur de vielle et de d'accordéon diatonique à l'école de musique de Gannat,
- Yasmine Tournadre, directrice de l'ENMD du Puy,
- une observatrice extérieure.

J'étais également présente aux épreuves et aux délibérations sans toutefois participer aux débats du jury.

L'épreuve instrumentale se déroulait en bal (1 morceau imposé + des morceaux libres), mais malheureusement je n'ai pas pu y assister.

L'après-midi se déroulait l'épreuve d'autonomie : un déchiffrage sur partition et un autre sur CD. Les élèves avaient pris connaissance des morceaux une semaine à l'avance. Ils devaient travailler les morceaux seuls chez eux, sans l'aide de leur professeur.

Le jury devait écouter les morceaux et poser des questions aux candidats sur leurs méthodes de travail, sur les directions pour continuer le travail, et s'ils devaient jouer ce morceau en bal, comment faire ? (jouer en groupe, faire des arrangements,...).

Pour moi (et pour le jury aussi), tous les candidats avaient compris comment travailler un morceau, et comment l'arranger ensuite pour une petite formation.

Ici, l'objectif principal visé par l'équipe pédagogique est facile à repérer. Leur souhait est qu'à la fin du premier cycle, les élèves soient autonomes face à un déchiffrage (partition ou à

partir d'une source sonore). Pour les différents élèves que le jury a pu écouter ce jour-là, cet objectif a été atteint.

En observant les élèves et en écoutant les membres du jury délibérer, j'ai pu isoler quelques objectifs/critères, en plus de l'objectif d'autonomie, central dans cette épreuve, qui étaient acquis par les élèves (fin de cycle I) :

- être capable de jouer une mélodie en ajoutant la main gauche pour les accordéonistes, la rythmique pour les vielleux,
- avoir conscience des notions de contre-chant, deuxièmes voix, etc,
- avoir conscience de la possibilité de jeu en accords à la main droite pour les accordéonistes,
- avoir conscience que l'on peut arranger les morceaux pour plusieurs musiciens en faisant des parties différentes, etc...,
- être autonome par rapport à une partition, à un CD,
- avoir conscience du rapport entre la musique et sa fonction de danse (reconnaître la danse qu'ils jouent, connaître le tempo, les rythmes particuliers, etc...)

Les parcours à l'école de musique sont libres : les élèves ont le choix de passer ou non les examens de fin de cycle, et de faire partie d'un cursus.

La classe expérimentale à l'ENMD du Puy en Velay

Il y a quatre ans, quelques professeurs de l'équipe pédagogique de l'ENMD ont tenté une expérience en créant cette classe. Il s'agit d'une classe de formation musicale qui est menée conjointement entre un professeur de formation musicale et quatre professeurs d'instrument, avec des élèves de ces derniers. Cette classe reste identique pendant les quatre années du premier cycle.

Le choix pédagogique était de faire jouer ensemble les élèves, et ce dès leurs premiers pas en instrument, en prenant pour support des pièces diverses qui servaient aussi de support d'analyse.

Ce fonctionnement est calqué sur un principe de « maître unique », puisque les élèves voient leur professeur d'instrument en cours de formation musicale. A contrario, les professeurs d'instruments voient leurs élèves évoluer en formation musicale, et peuvent cerner plus facilement les difficultés et les points forts de ces derniers.

Malgré tout, un problème se pose aujourd'hui. La classe vit sa quatrième année d'existence, ce qui correspond pour l'ENMD à la fin du premier cycle. L'examen que les élèves ont à passer à la fin de l'année est le même que les autres classes qui bénéficient d'un enseignement plus « traditionnel », c'est à dire :

- des questions de théorie et d'analyse sur une courte partition, à rédiger à l'écrit,
- un commentaire d'écoute écrit,
- une transcription de petite mélodie, avec l'aide de son instrument, et dans laquelle il faut inventer la fin et l'écrire,
- une lecture de notes,
- une lecture rythmique à l'instrument,
- un déchiffrage chanté, avec accompagnement piano,
- l'interprétation à 3 ou 4 d'un canon travaillé dans l'année.

. Certes, des aménagements ont été prévus (la lecture de rythme se fait à l'instrument, les « dictées de notes » également), mais pendant les trois premières années de cette classe, les professeurs n'ont pas du tout suivi des objectifs se rapportant à cet examen, privilégiant un apprentissage de l'autonomie pour ces élèves.

On peut alors se demander si cet examen a un sens pour les élèves ? et pour les professeurs ? Dans le cas d'expériences comme celle-là, ne faudrait-t-il pas repenser les examens de fin de

cycle, afin que ces derniers correspondent à la vérification des capacités que les élèves ont acquis au cours de ces années d'apprentissages, en fonction des objectifs fixés par l'équipe pédagogique ?

Ici, on voit clairement que l'institution demande certaines capacités à la fin du premier cycle, mais que dans le cas d'une classe comme celle là, les acquis que les élèves ont emmagasiné sont différents de ceux attendus dans une classe plus « traditionnelle ».

*« En matière d'évaluation, un enseignant n'a pas la liberté de faire ce qu'il veut. Ou plutôt, il a toujours le loisir d'évaluer son action en essayant de la comprendre, de l'interpréter [...]. Mais l'institution exige qu'il évalue le travail de ses élèves, et qu'on lui en communique les résultats, ce qui induit un type de pratiques déterminé. »*¹³

Dans le cas de cette classe expérimentale, on voit bien qu'elle essuie les plâtres.

Depuis, une deuxième classe identique a vu le jour, avec une équipe enseignante différente. On peut se dire que d'ici quelques années, d'autres élèves vont faire l'expérience de se retrouver dans des classes avec le même principe de fonctionnement. Les examens de ces élèves devront être repensés, et aménagés en fonction des objectifs correspondants à l'optique de la classe. Rome ne s'est pas faite en un jour ...

¹³ Charles Hadji, *L'évaluation, règles du jeu*, édition ESF, 1990, page 56

4. Quels éléments caractéristiques des musiques traditionnelles du Centre de la France peuvent être évalués ?

Pour ces propositions, nous allons reprendre tout d'abord les quelques particularités de la musique du Centre de la France, que j'ai énoncé dans le chapitre 1.

▪ Musique à danser

Pour évaluer cet acquis, il me semble indispensable de pratiquer une évaluation devant un public de danseur. Cela donne un contexte à l'élève évalué, car c'est une situation qu'il va rencontrer souvent par la suite, ou alors qu'il rencontre déjà au sein d'un groupe.

De même, la réalité de la pratique veut que les bals soient animés essentiellement par des groupes, même si certains musiciens jouent en solo. Pour l'évaluation, il me semble judicieux de demander aux élèves de jouer en groupe, plus ou moins autonomes selon le niveau des évalués, même si cela n'empêche pas au cours du programme d'imposer un moment soliste à chacun, pour pouvoir juger de compétences techniques plus personnelles.

De même, selon le niveau des élèves, on peut demander au sein des groupes, des arrangements plus ou moins construits (enchaînement de plusieurs thèmes, variations mélodiques ou rythmiques, polyphonie, etc.....)

▪ Oralité

L'apprentissage oral est très présent dans l'enseignement des musiques traditionnelles. Il est donc justifié que les élèves aient des épreuves de « déchiffre oral » à partir d'une source sonore.

De plus, cet exercice peut se révéler utile dans un contexte de « bœufs », moments de rencontres entre musiciens. Très présentes dans la réalité des pratiques, organisées ou non, ces rencontres regroupent souvent de nombreux musiciens qui ont un répertoire de base commun (qui peut changer selon les actualités discographiques des musiques traditionnelles du Centre de la France). Il arrive fréquemment que dans ces « bœufs » se jouent des morceaux que tous les musiciens ne connaissent pas, ou alors qu'ils ont déjà entendu mais qu'ils ne savent pas

jouer. Il est alors très utile d'avoir des réflexes d'écoute et d'apprentissage pour retrouver la mélodie, ou la trame, assez rapidement, afin de pouvoir, avant la fin du morceau, jouer le thème avec les autres musiciens.

Cette analyse orale consiste à repérer (et pouvoir nommer) les éléments caractéristiques du système musical, et à pouvoir les combiner.

- **Micro-variations et ornements**

Les ornements font partie du système musical des différentes aires culturelles qui composent le Centre de la France, et font le style d'un musicien. Ils sont très présents dans les airs traditionnels, et sont propres à chacun. Ils sont également propres à chaque instrument (par exemples les picotages de cabrette : entre chaque note du thème, on rajoute une même note).

Dans l'apprentissage de l'art d'ornementer, on passe forcément par une phase d'imitation et d'analyse, afin de comprendre comment ces derniers sont organisés. Mais l'objectif est que chaque élève se saisisse de ces ornements, afin de les intégrer à son jeu personnel.

*« Pour chacun des objectifs recherchés, trois niveaux d'aptitude jalonnent l'apprentissage : **La maîtrise** (savoir faire quelque chose que l'on apprend à faire), **le transfert** (savoir s'adapter à une situation familière dont on ne connaît pas toutes les données, **L'expression** (savoir utiliser ses savoir-faire dans une production personnelle). »¹⁴*

Pour vérifier cet acquis, on peut par exemple demander à l'évalué de placer des ornements sur une mélodie, sans toutefois lui donner d'exemples préalables de cette même mélodie ornementée.

Pour ce qui est des micro-variations d'une mélodie, je suivrais le même raisonnement : demander à l'élève de jouer un thème plusieurs fois de suite, en changeant à chaque reprise quelque chose, mais sans forcément lui faire écouter d'exemple de ce thème, pour ne pas qu'il soit influencé, ou tenté de faire du copié-collé. En d'autres termes, lui demander d'interpréter un air à sa façon en se servant des éléments qu'il a pu isoler en

¹⁴ Michel LEBRETON, *Parcours de formation musicale (cornemuse)*, CRD de Calais

apprenant d'autres airs, en écoutant des exemples musicaux, en les analysant, puis en s'appropriant ces ornements et autres micro-variations.

- **Autonomie**

L'autonomie est un objectif que tous les professeurs de musique veulent atteindre avec leurs élèves, ce n'est pas propre aux musiques traditionnelles.

A l'ENMD du Puy en Velay, dont nous avons vu l'exemple quelques pages auparavant, les candidats aux examens de fins de cycles en musique traditionnelle ont une « épreuve d'autonomie » consistant à travailler seul chez eux deux morceaux (un sur partition et un sur support audio), à présenter leur travail au jury une semaine après leur découverte des morceaux, et à expliquer leurs perspectives de travail dans les semaines à venir, pour interpréter ces deux thèmes. Cette épreuve n'est pas spécifique au département de musique traditionnelle, tous les élèves de l'établissement ayant ce genre d'épreuve lors des examens de fins de cycle.

Je pense que cette façon d'évaluer l'autonomie est concrète pour les élèves (en tout cas pour ceux que j'ai pu observer), et que cette épreuve est bénéfique pour eux. Malgré le stress que la situation d'examen apporte, cela les oblige à se poser des questions sur leurs méthodes de travail, et à en parler .

Faut-il distinguer les évaluations des élèves se destinant à une pratique amateur de celle des élèves se destinant à une carrière professionnelle ?

Très souvent, les deux premiers cycles d'enseignement emmènent tous les élèves vers les mêmes objectifs.

C'est à partir du troisième cycle que les compétences demandées diffèrent entre les élèves qui veulent faire de leur pratique musicale une activité amateur, et ceux qui veulent se professionnaliser dans la musique, comme on peut le voir dans le Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique de 2007 (voir chapitre 2).

Au CRD de Calais (Conservatoire à Rayonnement Départemental), Michel Lebreton, professeur de cornemuse, définit le troisième cycle amateur comme un temps de projet personnel de l'élève.

« Ce cycle est articulé autour de la réalisation d'un concert dont le contenu est laissé au libre choix de l'élève. Le cadre est par contre imposé. Il inclut :

- *L'interprétation soliste de musique à danser variées et représentatives des pratiques sur la cornemuse du Centre France aujourd'hui. L'élève est appelé à mettre en jeu ses qualités dans le domaine de l'ornementation, de la variation et de l'improvisation.*
- *L'interprétation polyphonique en trio de cornemuse.*
- *La création d'un groupe au choix de l'élève. Ce groupe mène un travail d'arrangements personnels sur un répertoire libre.*
- *La prise en compte de la scène (espace et lumière) dans la présentation au public. »¹⁵*

Le troisième cycle professionnel est construit comme une étude plus approfondie d'une aire culturelle, un tremplin pour des travaux de composition, et de découverte de musiques du monde.

« Ayant affirmé un choix professionnel, l'élève s'engage dans un processus de mise en perspective historique et géographique des musiques traditionnelles. Il développe une connaissance théorique du folklore et de l'ethnomusicologie qu'il met en pratique dans un travail de collecte. Il s'initie à l'organologie et à la découverte des musiques du monde. Il approfondit des styles de jeu de tradition populaire, notamment de cornemuse d'Auvergne. Il acquiert les techniques de composition polyphonique (voix d'accompagnement, basse) et travaille sur des grilles d'accords. Il doit conclure par les cinq épreuves suivantes : réalisation d'un concert, épreuve de culture musicale, mémorisation et variation, connaissance des traditions populaires, projet pédagogique. »¹⁶

¹⁵ Michel LEBRETON, *Parcours de formation musicale (cornemuse)*, CRD de Calais

¹⁶ idem

5. Comment évaluer ces éléments caractéristiques des musiques traditionnelles du Centre de la France ?

Propositions

Je fais ici une proposition d'évaluation (sous forme d'examen, soit en évaluation sommative) pour des élèves fictifs en musiques traditionnelles du Centre de la France, dans une école de musique fictive. C'est un résumé de tout ce que je viens de développer dans le chapitre précédent. Le jury qui évaluerait ces épreuves serait composé de musiciens traditionnels et de danseurs.

Entrée en deuxième cycle

Epreuve	Objectif visé	Critères d'évaluation
Morceau imposé donné une ou deux semaines avant l'épreuve, et travaillé sans l'aide du professeur. Joué seul devant jury et explication des méthodes de travail	Autonomie	L'élève est capable d'expliquer sa démarche et ses perspectives de travail. Il a été capable de rejouer le thème.
Morceaux choisis par l'élève (avec l'aide du professeur si besoin) et joués en bal, en groupe (plus rassurant) avec un moment de solo pour voir si l'objectif de dansabilité est atteint.	Dansabilité Jouer en groupe	Appuis de la danse, tempi correct. Longueur du morceau correcte pour un bal. Participation du public. Le groupe a réussi à jouer les morceaux ensembles, sans trop de décalages.
Reproduire l'extrait sonore après l'avoir analysé oralement. Le travail peut-être fait soit à la maison soit juste avant l'épreuve (30 minutes par exemple). L'élève peut prendre des notes pour l'analyse orale et pour la reproduction. Peut-être fait en deux étapes (c'est dur de gérer son temps en fin de 1 ^o cycle)	Analyse et reproduction orale	L'élève reconnaît les instruments, la danse, le nombre de fois où le thème est joué, et le rôle que chaque instrument tient à chaque tourne. L'élève est capable de rejouer le thème (sans ornement et sans variations).
Participation à un atelier d'initiations aux danses « de base » pendant le cycle, ainsi qu'à un atelier de découverte des instruments utilisés en musiques traditionnelles du Centre de la France (avec pourquoi pas un essai !) pendant une autre année du cycle	Connaissance du contexte (danses + instruments)	Validé par l'investissement dans l'atelier (présence, curiosité, etc....)

Entrée en troisième cycle ou brevet de fin de deuxième cycle.

Epreuve	Objectif visé	Critères d'évaluation
Morceau donné à l'avance, travaillé en groupe, et joué en bal. Le travail s'effectue sans l'aide du professeur	Autonomie dansabilité Jouer (et travailler) en groupe	Le groupe a réussi à apprendre le morceau et à l'arranger pour la formation. Les appuis de la danse et le tempo ont été respectés (le public a réussi à danser). La longueur du morceau est correcte pour un bal.
Programme de bal joué en groupe, avec travail d'arrangement fait par le groupe (avec l'aide du professeur). Moments solistes interprétés par l'élève (ornements, micro-variations, etc....) Le programme peut comporter une ou plusieurs compositions (mais ce n'est pas obligatoire)	Jouer en groupe Dansabilité Vérifications techniques (ornementation)	Appuis des danses, tempi et longueur des morceaux corrects. Les danseurs ont dansé. Lors des passages solos, les élèves ont interprété le thème (ornements, etc..)
Ecoute d'un morceau puis analyse orale (l'élève peut prendre des notes pendant les écoutes)	Analyse orale	Reconnaissance instruments, danse, qui fait quoi, de quelle aire culturelle ça vient ?
On peut envisager un « bœuf » organisé ?	Reproduction d'un morceau	L'élève a réussi, à la fin du morceau, à jouer la trame de la mélodie.
Entretien où l'élève peut-être amené à parler de danses, d'instruments, de groupes, de festivals, etc...	Connaissance de la culture propre à l'aire	L'élève connaît des éléments de la culture qu'il pratique et peut en parler.
Pendant la prestation en bal, on filme le groupe, puis on demande aux musiciens de faire un retour sur leur passage.	Auto évaluation	L'élève sait construire un commentaire sur sa prestation.

Fin de troisième cycle ou certificat de fin d'études musicales (CEM).

Epreuve	Objectif visé	Critères d'évaluation
Monter un groupe et présenter un programme de bal. Il doit y avoir des compositions des membres du groupe évalués	Autonomie Dansabilité Travailler et jouer en groupe Composition de thèmes Travail d'arrangement	Le groupe a fonctionné. Le public a dansé (appuis, tempi, longueur respectés). Les arrangements étaient variés (instrumentation, mise en valeur, etc.....) Choix de l'ordre du programme réfléchi (ne pas enchaîner deux danses identiques, ou deux danses lentes, etc.....)
Participation à un « bœuf »	Reproduction d'un morceau	L'élève a réussi, à la fin du morceau, à jouer la trame de la mélodie.
Entretien (idem cycle II)	Connaissance de la culture propre à l'aire	L'élève connaît des éléments de la culture qu'il pratique et peut en parler.
Pendant la prestation en bal, on filme le groupe, puis on demande aux musiciens de faire un retour sur leur passage.	Auto évaluation	L'élève sait construire un commentaire sur sa prestation.

Conclusion

Les phases d'évaluation sont des étapes importantes dans une formation. En effet, elles ont pour fonction d'adapter l'enseignement aux apprenants, de définir des objectifs d'apprentissage qui peuvent être atteints, de vérifier à l'issue de la formation que ces objectifs ont bien été acquis, et de certifier un niveau d'étude.

Les musiques traditionnelles du Centre de la France ont un contexte qui leur est propre. C'est le cas de toutes les musiques traditionnelles, qui ont chacune des particularités, mais également de tous les autres styles de musique, de la musique classique au jazz, en passant par les musiques actuelles.

Quand une musique intègre une institution, on doit s'interroger sur ses particularités et son contexte, afin d'adapter au mieux l'enseignement et l'évaluation. Le Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique est souple et adaptable, et engage la responsabilité de chaque équipe pédagogique et chaque directeur d'école de musique ou de conservatoire pour construire un enseignement et un système d'évaluation qui correspond au contexte de la musique que l'on veut transmettre.

Nous avons vu à travers les quelques propositions d'évaluation du dernier chapitre de ce mémoire, que les élèves en musiques traditionnelles du Centre de la France peuvent bénéficier d'une évaluation propre à leur pratique, adaptée aux objectifs que les professeurs veulent leur faire atteindre.

BIBLIOGRAPHIE

- Linda ALLAL, *Vers une pratique de l'évaluation formative*, de Boeck Université, 1991
- Charles HADJI, *Evaluer, règles du jeu*, ESF Editeur, Paris, 2000, 6° édition
- CEPEC de Lyon, sous la direction de Charles DELORME, *L'évaluation en question*, ESF Editeur, Paris, 1994, 5° édition
- Geneviève MEYER, *Evaluer, pourquoi, comment ?* Hachette, 1995
- Roland ABRECHT, *L'évaluation formative, une analyse critique*, De Boeck Université, 1991
- Philippe PERRENOUD, *L'évaluation des élèves*, De Boeck Université, 1998

EN ANNEXES :

- *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, Ministère de la Culture et de la Communication, 2007
- Enquête FAMDT, *L'enseignement des musiques traditionnelles en France*, 2006
- Michel LEBRETON, *Parcours de formation musicale (cornemuse)*, CRD de Calais

REMERCIEMENTS

Un grand merci

A Jean Blanchard pour son aide précieuse,

A Marion Rioffray pour ses remarques avisées,

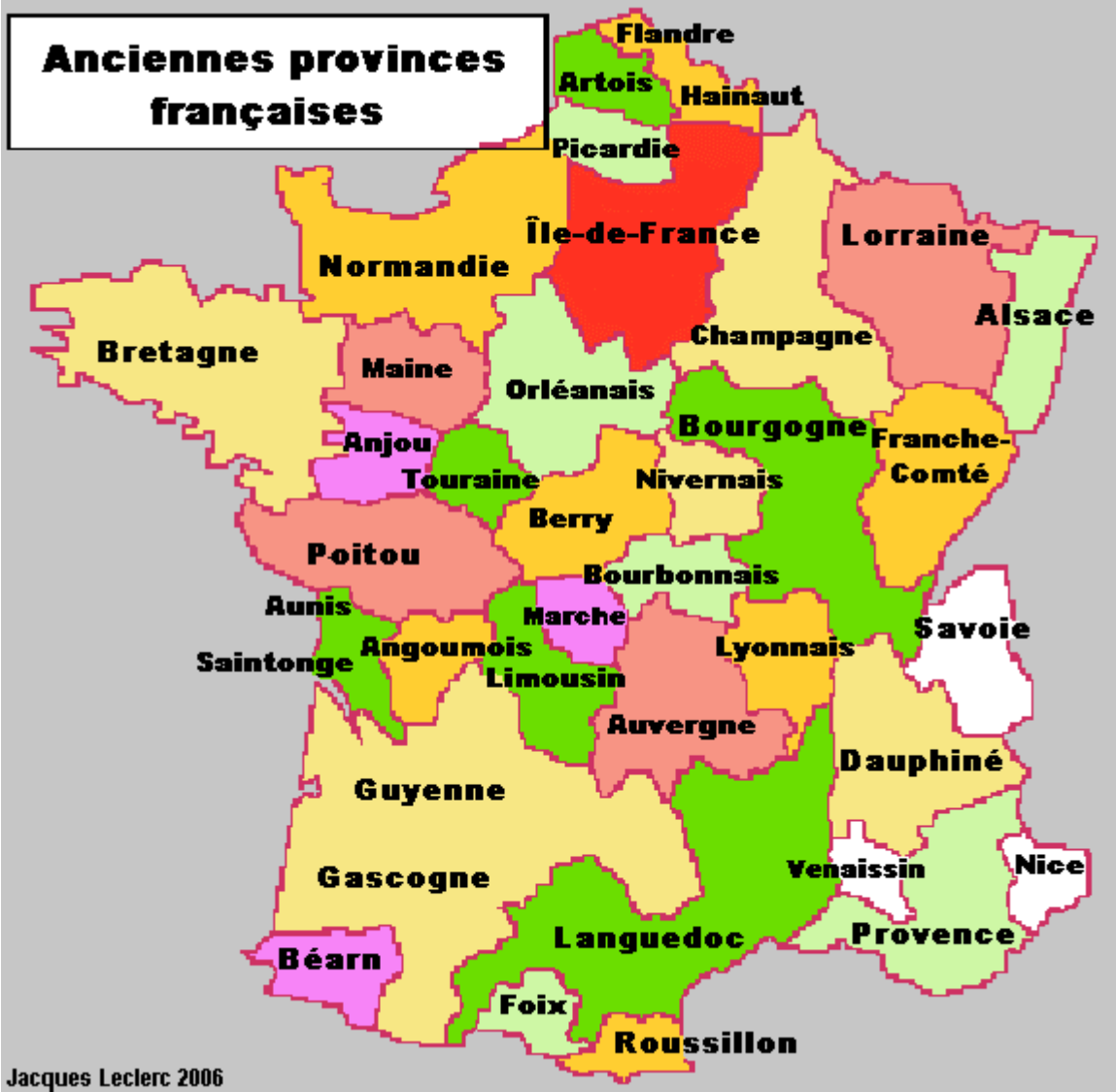
A Eddy Schepens, pour ses conseils.

Mais également

A Choukri Ben Ayed et Joëlle Chiche pour leurs relectures,

A mon entourage pour m'avoir soutenue pendant ce travail.

ANNEXES



Fiche B 2 : Les musiques traditionnelles

Sommaire

Aspects patrimoniaux : documents écrits, sonores audiovisuels, collectage
Oralité, mémoire
Pratiques sociales et lien avec le monde associatif
Rapport à la danse
Evaluation sur les lieux de pratique

Tout en s'inscrivant de plus en plus dans le paysage général de la vie musicale, les musiques traditionnelles n'en conservent pas moins des caractéristiques spécifiques et fondatrices : il convient ici d'en énoncer quelques traits remarquables, qui pourront être repris et déclinés lors des 3 cycles, en fonction du projet pédagogique, du niveau et des attentes des élèves.

Aspects patrimoniaux : documents écrits, sonores audiovisuels, collectage

Les musiques traditionnelles se recomposent en permanence dans le paysage contemporain: il est d'autant plus nécessaire, lors de l'apprentissage, de donner aux élèves des sources solides sur les fondements musicaux, anthropologiques et historiques de formes dont il sont en quelque sorte les continuateurs. C'est en construisant l'autonomie de l'élève à partir de ré appropriation critique des sources des musiques traditionnelles que celui-ci pourra aborder en toute conscience les croisements, métissages, créations auxquelles les formes traditionnelles sont soumises.

Les outils d'approche des traditions musicales sont bien sûr les enregistrements, écrits, films, documents multimédia issus des recherches patrimoniales. L'implication de l'élève dans les démarches de collectage, dans l'approche directe de ces musiques dans leur contexte sont également, lorsque c'est possible, hautement recommandables. L'ensemble de ces pratiques pédagogiques relèvent d'un projet de culture musicale spécifique, affirmant l'existence d'un patrimoine vivant dont les élèves sont aussi des acteurs. La constitution progressive d'un ensemble documentaire, sur les musiques enseignées mais aussi sur les principales aires musicales du monde peut être envisagée de façon active, avec la participation des élèves sur les thèmes choisis. A titre d'exemple, parmi une multitude d'autres thèmes, on citera: "musiques du monde arabe", musiques de la Caraïbe", "blues, gospel, jazz", "le folklore au XX^e siècle en Provence", "musiques de bal en Centre France", "facture instrumentale", "les nouvelles musiques traditionnelles dans tel festival",

Oralité, mémoire

La très grande majorité des musiques traditionnelles pratiquées et enseignées en France (musiques régionales, percussions africaines ou afro-américaines, ...) sont de tradition orale. Cela ne s'oppose pas à une connaissance des formes d'écriture de la musique (de la portée à l'utilisation des nouvelles technologies...) mais permet une approche pédagogique mettant en valeur et développant les capacités de mémorisation, d'imitation, de variation ou d'improvisation dans un cadre stylistique donné. La répétition, la reproduction d'oreille sont structurantes dans les processus d'apprentissage: loin du

rabâchage ou de la copie à l'identique, elles représentent des matrices à partir desquelles va se construire et s'affiner le style et la personnalité musicale de l'élève. Le chant -associé au mouvement dansé- constitue un moyen d'accès sûr et souvent nécessaire à ces processus de mémorisation, y compris pour les percussions.

Pratiques sociales et lien avec le monde associatif

Les musiques traditionnelles sont attachées à des pratiques liées à des moments importants de la vie collective. Musiques de veillées, de fêtes ou de bal, elles doivent continuer à irriguer la vie sociale: pour cela le lien avec le monde associatif est fondamental. Pour tous les élèves, participer à la vie culturelle du territoire à travers une pratique conviviale et festive est une dimension essentielle de l'apprentissage, et relève de l'intérêt même de ces musiques. Multiplier les occasions de jeu, dans un souci d'ouverture esthétique et d'attention aux nouvelles formes de convivialité permet à l'élève de donner un sens à sa pratique, facilitant ainsi son insertion dans la vie sociale en général.

Rapport à la danse

La danse, et plus généralement le rapport au mouvement dansé, sont en étroite relation avec la pratique musicale dans de très nombreuses traditions. C'est pourquoi il peut être souhaitable que les élèves aient eux-même une certaine connaissance pratique des formes dansées. La recherche de l'efficacité rythmique pour la danse constitue aussi un champ d'acquisition important pour l'élève. L'inscription du rythme dans le corps participe de l'assurance et de la fermeté avec laquelle le musicien conduira le bal ...

Evaluation sur les lieux de pratique

Les musiques traditionnelles s'inscrivent dans des moments de vie sociale qui dépassent l'omniprésent concert, et sa déclinaison pédagogique, l'audition. Les défilés carnavalesques, musiques de rue, veillées, mariages, bals, célébrations constituent autant d'occasion de pratique musicale participant du lien social. C'est pourquoi l'évaluation des élèves peut aussi, comme cela se pratique déjà, être effectuée dans la vie musicale réelle de ces formes. L'implication du public, des enseignants et des participants en général, donne à l'observation de la performance des élèves une pertinence particulière pour son évaluation.

(issu du Schéma d'orientation pédagogique)

Parcours de formation musicale (cornemuse)

Michel Lebreton CRD de Calais

1. Introduction :

La formation musicale de l'apprenti musicien se construit par des allers-retours incessants entre les acquisitions de techniques, de savoir-faire et les mises en situations les plus diverses au sein desquelles il est appelé à intervenir, seul, en groupe. Une dynamique peut alors se créer, autour de projets et de rencontres, développant d'autant le plaisir du jeu, de l'exploration, de la création. Cette démarche est créatrice de compétences touchant à l'autonomie du musicien en termes d'interprétation, de création et d'improvisation. Il s'agit de dépasser ici la simple maîtrise de l'instrument pour aller vers la capacité d'adapter les savoir-faire acquis à des situations nouvelles et variées, d'accéder à une expression personnelle.

Pour chacun des objectifs recherchés, trois niveaux d'aptitudes jalonnent l'apprentissage :

- La maîtrise (savoir faire quelque chose que l'on apprend à faire) ;
- Le transfert (savoir s'adapter à une situation familière dont on ne connaît pas toutes les données) ;
- L'expression (savoir utiliser ses savoir-faire dans une production personnelle).

La place de la danse dans les répertoires traditionnels et dans les pratiques contemporaines est telle que la musique à danser structure une bonne partie de la formation. La participation à des bals folks et la création de groupes revêt d'autant plus une importance particulière. Elle permet aux élèves et musiciens d'aujourd'hui de donner sens à leurs pratiques. L'évaluation des compétences se fait par un contrôle continu collectif sous forme d'autoévaluations ainsi que par des épreuves de fin de cycle qui sont des moments de musiques à écouter sur la base d'un répertoire choisi par les élèves. Le cycle 3 est construit autour de la création d'un groupe et de la présentation d'un concert en situation publique.

2. Les cycles de formation :

Le parcours de formation est subdivisé en trois grandes périodes qui correspondent à des degrés de découvertes et d'implications croissants.

1er Cycle: Initiation et découverte

A l'issue de ce cycle, l'élève aura eu l'occasion d'appréhender l'instrument à travers l'interprétation d'un répertoire à danser, la création de mélodies courtes et l'improvisation sur des règles simples. L'écoute, la danse, le chant et la production rythmique par onomatopées et sur percussions sont les éléments d'une formation musicale qui passe par les phases d'imprégnation, de manipulation et de formalisation des connaissances.

- Cours d'instrument si possible par trois ;
- Cours de formation musicale au sein desquels le chant à danser, l'instrument et l'improvisation ont une large part;
- Participation à des projets collectifs (veillées, bals folks, animations en extérieurs, musique de chambre...).

Parcours de formation musicale (cornemuse)

Michel Lebreton CRD de Calais

2e Cycle: Formation et diversification

L'élève prolonge et approfondit les acquis du 1er cycle en abordant des répertoires plus complexes et diversifiés ainsi que les ornements propres à l'instrument et aux nouveaux répertoires. L'analyse musicale est développée ainsi que le jeu d'ensemble sous différentes formes (ensemble de cornemuses, groupes mixtes, orchestre). Cette diversification des situations doit lui permettre de préciser peu à peu son projet personnel dans sa pratique musicale.

- Cours d'instrument par deux, trois ou seul selon les objectifs de l'année ;
- Cours de formation musicale au sein desquels le chant à danser, l'instrument et l'improvisation

ont une large part. Des projets collectifs de groupe incluant d'autres élèves ou musiciens

extérieurs à l'établissement sont régulièrement menés;

- Atelier d'ensemble de cornemuses « Les sonneurs de la côte » ;
- Atelier « groupe et création » au moins une année dans le cycle ;
- Participation à des projets collectifs (veillées, bals folks, animations en extérieurs, musique de chambre, orchestres du conservatoire...).

L'atelier « groupe et création », encadré par trois professeurs (dont moi-même), a pour objectifs de développer l'invention, l'expression, personnelle et collective, dans une démarche de transversalité entre les pratiques instrumentales et esthétiques. Il est ouvert à tous les élèves du conservatoire. La diversité des pratiques présentes est le garant de la richesse des situations vécues.

3e Cycle court: Projet personnel

Ce cycle est articulé autour de la réalisation d'un concert dont le contenu est laissé au libre choix de l'élève. Le cadre est par contre imposé. Il inclut :

- L'interprétation soliste de musiques à danser variées et représentatives des pratiques sur la

cornemuse du Centre France aujourd'hui. L'élève est appelé à mettre en jeu ses qualités dans

le domaine de l'ornementation, de la variation et de l'improvisation ;

- L'interprétation polyphonique en trio de cornemuse ;
- La création d'un groupe au choix de l'élève. Ce groupe mène un travail d'arrangements personnels sur un répertoire libre ;
- La prise en compte de la scène (espace et lumière) dans la présentation au public.

3e Cycle long : Projet professionnel

Ayant affirmé un choix professionnel, l'élève s'engage dans un processus de mise en perspective historique et géographique des musiques traditionnelles. Il développe une connaissance théorique du folklore et de l'ethnomusicologie qu'il met en pratique dans un travail de collecte. Il s'initie à l'organologie et à la découverte des musiques du monde. Il approfondit des styles de jeu de tradition populaire, notamment de cornemuse d'Auvergne. Il acquiert des techniques de composition polyphonique (voix d'accompagnement, basse) et travaille sur des grilles d'accords. Il doit conclure ce cycle par les cinq épreuves suivantes :

Parcours de formation musicale (cornemuse)

Michel Lebreton CRD de Calais

Réalisation d'un concert sur le modèle du cycle court mais incluant un travail stylistique plus orienté ainsi que des travaux de création, de composition. Le candidat présente un concert de 45 à 60 minutes incluant pour moitié des prestations solistes et pour l'autre moitié des prestations de groupe. Ce concert est donné en soirée, devant public. Le programme soliste est choisi en accord avec le professeur. Le candidat doit varier, improviser sur au moins deux des thèmes retenus. Il joue également une pièce de sa composition. Le candidat donnera au jury des fiches présentant les pièces en détail, montrant ainsi sa connaissance des sources auxquelles il se réfère. Le candidat se doit d'avoir une pratique de groupe. Il interprète plusieurs suites tirées du répertoire de son groupe, dont une pièce polyphonique, l'une des voix au moins ayant été composée par lui (seul ou en duo, trio). Le candidat donnera au jury des fiches présentant les pièces et les choix retenus dans les arrangements (mises en valeurs des thèmes, éléments de contrastes, polyphonies et/ou harmonies, rencontres des timbres, des modes de jeux, choix de qualités des relations entre les musiciens, méthodes de travail...).

L'évaluation porte sur :

- La maîtrise technique et stylistique ;
- Les qualités d'invention ;
- Les capacités de jeu d'ensemble ;
- La connaissance des répertoires joués.

Épreuve de culture musicale :

Le candidat doit commenter par écrit trois pièces de musiques traditionnelles comprenant :

- ☞ Un collectage de chant traditionnel du Centre France (hors langue d'Oc) ;
- ☞ Un collectage de cornemuse du Centre France ;
- ☞ Un collectage de musique traditionnelle d'une région d'Europe.

Collectages du Centre France :

Il s'agit d'évaluer son niveau de perception des éléments qui constituent les oeuvres ou extraits proposés ainsi que sa connaissance de l'aire culturelle pratiquée, en l'occurrence le Centre France. Le vocabulaire utilisé, les méthodes d'analyses ne doivent pas nécessairement emprunter au discours musicologique ni à la représentation solfégique. Une approche sensible, un vocabulaire imagé sont tout à fait pertinents pour peu qu'ils rendent compte des différents niveaux d'analyses. Voici une liste non exhaustive de quelques pistes portant à évaluation :

- ☞ Types de répertoires, fonctions sociales... ;
- ☞ Structure générale du thème, caractéristiques modale, rythmique... ;
- ☞ Modes d'interprétations, variations, ornementsations, timbres...

Le candidat dispose de trois heures pour réaliser cet écrit. Un CD comprenant les trois enregistrements lui est fourni en début d'épreuve. Un jury examine les résultats et reçoit le candidat pour un entretien sur son travail.

Parcours de formation musicale (cornemuse)

Michel Lebreton CRD de Calais

Collectage de musiques traditionnelles d'Europe :

Il s'agit d'évaluer la capacité à situer la pièce proposée dans l'espace européen, par rapport aux grandes aires culturelles définies par l'ethnomusicologie. Une courte description générale est complétée par un commentaire organologique.

Mémorisation et variation : Le candidat reproduit une mélodie de cornemuse donnée à l'écoute sur CD. La préparation se fait en quinze minutes. L'épreuve dure autour de trois minutes.

Connaissance des traditions populaires :

Le candidat doit présenter un dossier sur une tradition populaire et les pratiques musicales associées choisies dans la région nord (Guenels à Boulogne sur Mer, carnaval ou saint Martin à Dunkerque, géants de Cassel, fête de saint Nicolas...). Il y explique sa démarche, présente ses outils d'investigation ainsi que sa collecte d'informations et les observations qu'il en tire. Le dossier est présenté devant un jury et débattu au cours d'un entretien. Cet entretien d'évaluation porte sur la capacité du candidat à rassembler et mettre en ordre une courte enquête de terrain et une recherche d'écrits afin de donner un panorama descriptif de la tradition populaire abordée. Il ne s'agit en aucun cas d'un mémoire spécialisé de type universitaire (ethnomusicologie, sociologie...) qui se doit de dégager des hypothèses de travail et de développer une pensée prospective et conceptualisante.

Projet pédagogique :

Le candidat présente un dossier de quelques pages décrivant son projet d'enseignement et l'articulant autour des valeurs qui le sous-tendent, des objectifs qu'il cherche à atteindre et de la méthodologie retenue. Il développera l'ensemble du projet dans le cadre plus général de l'école de musique et du territoire.

3. Être musicien :

Il y a deux termes dans cette expression :

- Musicien : celui qui intervient sur la matière sonore, apprend à la connaître, la modèle à son goût, la partage en groupe, la projette vers un public quel qu'il soit (en cercle familial, amical, associatif, ou plus largement en situation concertante) ;
- Etre : la personne humaine dans sa construction, ses aspirations, ses élans et ses doutes.

Le travail d'un professeur est de garder à l'esprit ces deux termes comme indissociables dans

un processus de formation. C'est ce à quoi je tente de m'appliquer.

Michel Lebreton

Conservatoire de Limoges

CHAPITRE XIII : *Musique traditionnelle*

XIII - 1 : Conditions d'accès

ARTICLE 1 :

- Le département de musique traditionnelle est ouvert, dans la limite des places disponibles, à toute personne souhaitant suivre l'enseignement qui y est dispensé.
- Lors des inscriptions, priorité est donnée aux plus jeunes, la limite d'âge inférieure variant selon l'instrument choisi.

XIII - 2 : Organisation des études

ARTICLE 2 :

Les étudiants admis à préparer le D.N.O.P. suivent une formation organisée en partenariat avec Le Conservatoire à rayonnement Départemental de la Creuse. L'admission en C.E.P.I. se fait conformément à l'arrêté du 23 février 2007.

ARTICLE 3 :

En dehors de la préparation au D.N.O.P., les élèves ne sont pas soumis à un examen. A la fin de l'année scolaire, les professeurs évaluent et valident ou non la réinscription de chaque élève. Ceux à qui il serait demandé de laisser leur place à de nouveaux élèves peuvent néanmoins participer à divers cours collectifs.

ARTICLE 4 :

- Tous les élèves, dès à part les débutants, sont tenus de participer à des ensembles et de suivre, à ce titre des cours spécifiques.
- Les ensembles participent à divers concerts, animations ou bals, organisés dans le cadre du département de musique traditionnelle.
- Il est demandé à chacun d'avoir des activités plus ou moins autonomes et de répondre aux demandes des structures, institutions ou associations qui sollicitent le département de musique traditionnelle.

ARTICLE 5 :

Tout élève adolescent ou adulte doit avoir un minimum d'expériences en danse, à défaut l'inscription au cours de danse pendant une année ou minimumement obligatoire.

ARTICLE 6 :

La présence aux conférences pédagogiques durant l'année fait partie intégrante de la formation et, de ce fait, est obligatoire pour tous les adolescents et adultes. De même, la participation aux concours et stages (éventuellement co-réalisés avec divers partenaires culturels) est vivement souhaitée.

ARTICLE 7 :

Les élèves souhaitant réaliser un contrat thématique dans le répertoire musique traditionnelle doivent prendre contact avec l'équipe des professeurs de ce département afin d'en définir les modalités (objectifs, durée de cours, participation aux projets, etc.).

XIII - 3 : Modes d'évaluation

ARTICLE 8 :

Le C.E.P.I. est validé par un Diplôme National à Orientation Professionnelle (D.N.O.P.) décerné par le ministre de la culture lors d'épreuves organisées par la Région (Arrêté du 23 février 2007).

ARTICLE 9 :

Les élèves (hors CEPI) ne sont pas soumis à des examens mais doivent participer chaque année aux deux journées d'audition du département de musique traditionnelle.

XIII - 4 : Organisation des cours

ARTICLE 10 :

Les différents possibilités de cours sont exposées sur la plaquette présentée par le département de musique traditionnelle en début d'année scolaire.

Enquête FAMDT, L'enseignement des musiques traditionnelles en France, 2006, extraits

A La diversité de l'enseignement des musiques traditionnelles en France

I) LE SECTEUR ASSOCIATIF

D'après le guide sur la musique, *Apprendre / Pratiquer*, édité par la Cité de la musique, il existait en France en 2003 entre 4 000 et 6 000 lieux d'enseignement musical, tous statuts confondus.

Voici quelques chiffres concernant le milieu associatif musical français¹ :

- Près de 1 000 écoles municipales non agréées,
- 2 000 écoles relevant du statut associatif ou privé,
- 2 000 centres de pratique musicale avec cours et ateliers.

a) Un milieu dense mais difficile à quantifier

Les associations sont si nombreuses et le secteur associatif si dense - notamment dans les régions les plus urbanisées - qu'il est difficile d'effectuer un repérage. Nous avons comptabilisé les associations de formation en musiques traditionnelles recensées dans les bases de données du CIMT, des centres régionaux de musiques et danses traditionnelles ou des départements musique et danse des DRAC. Les profils associatifs sont très variés : MJC/MPT, Centres de Musiques Traditionnelles, Associations de promotion des musiques traditionnelles, Associations de promotion de cultures régionales ou communautaires, Fédérations de cultures populaires, Ecoles de musiques associatives. Plus de 1 200 associations d'enseignement de musique traditionnelle en France ont effectué les démarches pour être répertoriées. Concernant les musiques du monde, beaucoup de régions n'ont pas de liste exhaustive reflétant la réalité bouillonnante de ces activités de formation. Il faut noter aussi que 365 de ces structures associatives sont situées en Bretagne. Les initiatives associatives d'enseignement de pratique de musique traditionnelles du monde sont « *une déferlante qu'on voit pousser comme des champignons, ouvrir, grossir, fermer, rebondir, se déplacer, changer de local.* »²

b) Les coûts

Il est très difficile d'extrapoler à partir du peu de chiffres que nous avons pu obtenir lors de l'enquête 2003. Le coût moyen d'un élève dans une école associative serait de 540 €, c'est-à-dire le coût du salaire du formateur à raison de 1h sur 30 séances. Ce coût serait couvert en grande partie par les cotisations des élèves, les éventuelles subventions venant couvrir les autres charges, à savoir frais de dép, administration des salaires, fonctionnement avec bénévoles...

1 Guide Musique, *Apprendre / Pratiquer*, ed. Cité de la musique, 2003, p.87.

2 Entretien avec Jean Blanchard (voir la partie «Entretiens »).

c) Une pratique en amateur très développée

Ce foisonnement associatif traduit et alimente une très importante pratique en amateur. Cette pratique, caractéristique du genre musical des musiques traditionnelles, voit régulièrement émerger de nouveaux talents de musiciens et de pédagogues « *formés par immersion* ». Il faut noter que, dans le domaine des musiques traditionnelles, la notion de « niveau professionnel » ne signifie pas grand'chose. Il arrive en effet fréquemment que ce soit des amateurs qui possèdent le plus, par transmission orale, un niveau d'excellence.

d) Quelques caractéristiques de l'enseignement associatif des musiques traditionnelles

- Cours collectifs
- Tranche d'âge des pratiquants
- Emploi d'une pédagogie de l'oralité
- Travail d'invention et d'improvisation

e) Le relatif isolement des associations

Les associations expriment une demande de reconnaissance : « *Cette absence de représentation dans les instances décisionnelles nous empêche de faire remonter nos besoins et d'être soutenus dans nos revendications. C'est pourtant notre intérêt de participer activement au processus décisionnel du mouvement d'éducation musicale.* » Des structures associatives dénoncent l'absence de participation du milieu musical traditionnel associatif aux réunions organisées par les organismes de coordination musicale et pédagogique (ADDM, fédération française de l'enseignement musical...). Il faut se questionner sur la représentation des écoles associatives au sein de l'enseignement musical.

ABSTRACT

Comment adapter l'évaluation des élèves au contexte des musiques traditionnelles du Centre de la France, et comment construire les examens (dans le cadre d'une école de musique) pour qu'ils correspondent aux particularités de ces musiques ?

Mots-Clés

Evaluation, examens, musiques traditionnelles du Centre de la France, contexte, oralité, système musical