

# Rapport d'expertise psychopédagogique relatif au programme de formation musicale luxembourgeois

Auteure de l'expertise

**Muriel DELTAND**

Docteur en Sciences Psychologiques et de l'Education

Musicienne professionnelle

[muriel.deltand@skynet.be](mailto:muriel.deltand@skynet.be)

## Extrait des conclusions de l'expertise :

Globalement, l'expertise menée a identifié deux piliers d'apprentissage indéniables de ce programme de formation musicale : la pratique du chant au sein de l'enseignement dispensé et l'écoute musicale comme deux types d'apprentissage à part entière. Néanmoins, la charge forte des contenus théoriques du programme pour des enfants de 9 à 11 ans est vraiment importante pour la faisabilité réelle, effective et maîtrisée d'enfants de cet âge.

**Janvier 2010**

# **Table des matières**

<b>1. Contexte</b>	<b>3</b>
<b>2. Caractéristiques spécifiques demandées dans l'expertise</b>	<b>3</b>
2.1 L'angle d'analyse de l'expertise	3
2.2 Le cadre des références de l'expertise	3
2.3 Détails demandés dans le cadre de la commande	4
<b>3. Expertise</b>	<b>4</b>
3.1 Introduction	4
3.2 La programmation des unités 1 à 3 chez les jeunes apprenants (8 à 11 ans)	6
3.3 La programmation des unités 1 à 5 chez les adolescents et les adultes	11
<b>4. Conclusions du rapport d'expertise</b>	<b>13</b>
4.1 Au niveau des résultats	13
4.2 Au niveau de l'homogénéité d'une classe d'apprentissage musical	14
4.3 En conclusion	17
<b>5. Références bibliographiques de l'expertise</b>	<b>19</b>

## **1. Contexte**

Cette expertise externe vise à examiner le contenu du programme d'enseignement de la formation musicale sous l'angle psychopédagogique. Notre travail consiste spécifiquement à donner notre avis sur la programmation des contenus musicaux proposés en fonction des marqueurs d'âges inscrits de manière manuscrite par Monsieur HEMMER dans le document remis lors de la réunion d'explicitation de la commande. La demande d'un avis psychopédagogique a été formulée le 1<sup>er</sup> décembre 2010 par Monsieur René HEMMER - Chargé de la Direction de l'Ecole de Musique du canton de Redange à Luxembourg. Il s'agira donc de rester au plus près du programme de formation musicale en interrogeant les contenus au niveau du développement des potentialités humaines et en veillant à ne pas nous inscrire de manière prescriptive dans les diverses sensibilités en matière d'enseignement de la musique et des méthodologies inhérentes. Les conclusions de cette expertise seront destinées à la Direction de l'Ecole de Musique du canton de Redange à Luxembourg. Ce travail d'analyse souhaite contribuer à la réflexion générale dans le domaine des apprentissages et de la formation musicale et, indirectement, à l'amélioration des conditions d'enseignement du domaine de la musique.

## **2. Caractéristiques spécifiques demandées dans l'expertise**

### **2.1 L'angle d'analyse de l'expertise**

L'angle d'analyse demandé dans cette expertise est celui de la psychopédagogie afin d'émettre un avis sur la faisabilité des contenus du programme de formation musicale selon les marqueurs d'âges des apprenants et la construction des savoirs.

### **2.2 Le cadre des références de l'expertise**

Le cadre des références de l'expertise prendra des auteurs clés liés aux sciences psychologiques, de l'éducation et de la musique. Nous nous baserons essentiellement sur la psychologie de l'enfant, étude de l'enfant comme être spécifique, de sa naissance à son adolescence, portant notamment sur ses caractéristiques physiologiques et affectives, ainsi que sur ses facultés cognitives, linguistiques et perceptives. Les références choisies se feront à partir de pédagogues, psychologues et musiciens spécialistes de l'apprentissage.

## 2.3 Détails demandés dans le cadre de la commande

Dans le détail, l'expertise comprendra :

1. La comparaison de la programmation des contenus avec les possibilités cognitives, affectives et psychomotrices des différents âges des apprenants en fonction du travail d'expertise en lien avec les auteurs ;
2. Nos conclusions sous l'angle psychopédagogique avec différents questionnements liés à cette expertise (le dernier point des conclusions comprendra, à la demande de Monsieur HEMMER, la référence décrétole relative à l'enseignement de la formation musicale par les compétences en Belgique francophone - réforme de 1998).

## 3. Expertise

### 3.1 Introduction

Le présent rapport d'expertise porte sur le document intitulé « *Formation musicale – Solfège* » datant d'avril 2010 avec pour référence la Commission nationale des programmes de l'enseignement musical – Ministère de la culture - Gouvernement du Grand-duché de Luxembourg.

Le document « *Formation musicale – Solfège* » remis par le demandeur lors de la réunion du 1/12/2010 comprend deux parties :

- Programmation d'étude : Division inférieure – Unités 1-3
- Programmation d'étude : Division moyenne – Unités 4 et 5

Le premier document comprend, au-delà de la table des matières et des buts et objectifs qui indiquent que cette programmation (2010, p.2)<sup>1</sup> s'adresse « *à tous les jeunes, adolescents et adultes* », une explicitation schématique de la structure organique de l'enseignement de la formation musicale dans les écoles de musique et dans les conservatoires luxembourgeois.

---

<sup>1</sup> Formation musicale – Solfège (2010). *Programmation d'étude : Division inférieure – Unités 1-3*. Commission nationale des programmes de l'enseignement musical – Ministère de la culture - Gouvernement du Grand-duché de Luxembourg.

Dans le cadre de cette expertise, nous nous baserons, au-delà de l'adolescence et des adultes où les âges sont globalement définis au niveau scientifique, sur la moyenne des âges des jeunes apprenants mentionnés de manière manuscrite par le demandeur.

A savoir :

	<u>Unité 1</u>	<u>Unité 2</u>	<u>Unité 3</u>	<u>Unité 4</u>	<u>Unité 5</u>
<u>Niveau enfant</u> <sup>2</sup>	8-9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	
<u>Niveau adolescent</u> <sup>3</sup>	dans une fourchette qui se situe entre 12 et 18 ans				
<u>Niveau adulte</u>	globalement à partir de 18 ans				

Dans le but d'évaluer l'impact de cette programmation sur les jeunes, adolescents et adultes, il convient de préciser le cadre organisationnel annuel d'un tel programme afin de comprendre les difficultés éventuelles selon les populations concernées et par là d'évaluer son potentiel de généralisation :

Unités 1-3 :

- 36 cours/an
- 7 types d'apprentissage : [chant (p.4) – Intervalles, gammes et accords (pp.5-6) – Mesures et rythmes (pp.7-8) – Ecoute (pp.9-10) – Lecture à vue (p.11) – Signes et expressions (pp.12-13) – Culture musicale (p.13)]
- 2 X 60 minutes de cours/semaine

Unités 4-5 :

- 36 cours/an
- 11 types d'apprentissage : [chant et lecture (p.4) – Intervalles (p.5) – Gammes (p.6) – Accords (p.7) – Mesures (p.8) – Rythmes (pp.9-10) – Ecoute (p.11) – Lecture à vue (p.12) – Transcription / transposition (p.13) – Cadences (p.13) – Culture musicale (p.13)]
- 2 X 60 minutes de cours/semaine

Précisons enfin que pour mesurer l'efficacité réelle du programme de formation musicale, une étude longitudinale serait nécessaire. Pour ce faire, il conviendrait de suivre sur plusieurs années les diverses populations apprenantes ayant bénéficié du

<sup>2</sup> WALLON expose la période 6 - 11 ans pour le stade catégoriel.

PIAGET expose le stade pré-opératoire pour les 2 - 7 ans ; le stade des opérations concrètes pour les 7 - 12 ans.

<sup>3</sup> WALLON expose la période 11 - 16 ans pour le stade de l'adolescence.

PIAGET expose le stade des opérations formelles (12 - 16 ans).

programme et de les comparer avec des populations similaires, mais n'ayant pas suivi ce programme. A notre connaissance, aucune étude de ce type n'a été réalisée ces dernières années dans le contexte luxembourgeois. Une telle recherche serait longue, complexe sur le plan méthodologique et poserait des problèmes éthiques.

Nos conclusions reposeront donc sur une lecture critique du programme proposé par le demandeur et les enjeux liés à ce type d'apprentissage chez les différents âges (potentialités de ceux-ci).

### **3.2 La programmation des unités 1 à 3 chez les jeunes apprenants (8 à 11 ans)**

La programmation est divisée en plusieurs types d'apprentissage définis de manière précise sous la forme de contenus musicaux. De manière générale, concernant l'unité 1, si pour des adolescents ou des adultes les descripteurs d'apprentissage sont relativement possibles à réaliser, au niveau d'enfants de l'âge de 8-9 ans, différents points sont à interroger en terme de faisabilité :

#### **a) Chant**

Dans la partie consacrée aux apprentissages du chant, la programmation des contenus demande, de manière précise dans cette unité 1, qu'un enfant de 8/9 ans puisse arriver à (en une année avec deux heures/semaine) :

- chanter des textes ou, sans paroles, en insérant les signes et expressions, des nuances et du phrasé ;
- pouvoir effectuer différentes lectures de notes (parlées, à vue) ;
- frapper la pulsation et battre la mesure.

Sans exclure les autres domaines, il est effectivement positif que la pratique vocale soit la colonne vertébrale de l'apprentissage musical de l'enfant à cet âge. Néanmoins, du point de vue psychopédagogique, si nous adhérons au commentaire pédagogique (p.4 du programme) proposé mettant l'accent sur la voix comme un instrument naturel qui permet à l'enfant de s'exprimer, il apparaît difficile pour un enfant de 9 ans d'associer un *déchiffrage* d'une lecture notée (voire chantée) à un *battement du bras* mesuré (psychomoteur), tout en s'impliquant dans la *reconnaissance de signes et expressions* inscrits dans la partition (cognitif). Même si, au-delà de la pensée piagétienne, l'étude du développement de la flexibilité cognitive constitue probablement une des spécificités de

la cognition humaine (KARMILOFF-SMITH, 1992)<sup>4</sup>, il n'en reste pas moins que c'est la multiplication des demandes complexes dans un nouveau langage et ceci dans un même acte apprenant qui pose problème pour des enfants de cet âge.

De notre point de vue, il y a un écart entre le contenu musical prescrit dans un temps restreint (2h/semaine) et les commentaires pédagogiques proposés pour assurer cette mission chez les enseignants. Comparativement à ses potentialités naturelles, un enfant de 9 ans est normalement dans sa troisième année d'enseignement fondamental à l'école primaire luxembourgeoise (cycle 3.1) où ses apprentissages de base se situent dans des niveaux de compétences et dans une multiplicité de langues communicatives.

Si le cycle 2 de l'enseignement fondamental a mis en place l'apprentissage de la lecture et de l'écriture construit sur une ligne, l'apprentissage de la musique dans la formation musicale insère un système de lecture sur 5 lignes avec d'autres signes graphiques venant mobiliser des hauteurs, des durées spécifiques et des intensités à reconnaître, ce qui complique considérablement la tâche d'apprentissage de l'enfant. Vient également interférer inévitablement les différentes langues véhiculaires et culturelles présentes dans une même classe de formation musicale, mais ceci relève plus globalement d'une spécificité de l'enseignement au Grand-duché de Luxembourg.

En référence à de nombreux travaux dans le domaine, arriver à accomplir une lecture dans un nouveau langage - avec des notes (parlées ou chantées) - selon les exigences du programme impose à l'enfant de passer, au préalable, par une série d'opérations cognitives pour arriver à mobiliser un contenu et l'exprimer :

- a) Saisir l'information
- b) Traiter l'information
- c) Mémoriser l'information
- d) Utiliser l'information pour la tâche

Des facteurs d'interférences peuvent survenir également au moment d'accomplir la tâche : l'émotion que l'enfant ressent à la demande de la tâche (est-ce en groupe ?, est-ce seul ?), l'image de soi que l'enfant de 9 ans a comme capital personnel, les problèmes de voix éventuels, le besoin parfois plus important que d'autre de sécurité, etc. En référence au psychologue WALLON, GRATIOT-ALPHANDERY (1994) insiste sur l'importance du fait que l'enfant a besoin d'être en phase avec les conditions de son développement, avec les caractéristiques de ses conduites et de son évolution afin d'accomplir des apprentissages.

---

<sup>4</sup> KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge (MA): MIT Press.

Tout enfant de cet âge ne réagit pas de la même manière face à une demande enseignante. En effet, malgré le travail mis en place par les enseignants chaque semaine, certains problèmes spécifiques peuvent se présenter au sein du groupe. Une classe n'est pas homogène comme le révèle de nombreux travaux sur la question de l'hétérogénéité dans les classes d'enseignement (DUPRIEZ & DRAELANTS, 2004 ; CRAHAY, 2000 ; GAMORAN *et al.*, 1995 ; DURU-BELLAT & MINGAT, 1997 ; SLAVIN, 1987 ; IRESON & MORTIMORE & HALLAM, 1999).

Les problèmes que l'on rencontre le plus fréquemment dans les classes de formation musicale sont les voix non exercées, les passages de voix difficiles, des voix timides, un tempérament réservé, des voix *intraverties*<sup>5</sup> et des voix forcées- tendues. L'aspect vocal du cours de formation musicale est primordial et, au fur et à mesure des années, les voix peuvent progresser dans ces différents apprentissages. Mais il s'agit bien de leur donner du temps pour y arriver.

Demander à l'ensemble des enfants de 8-9 ans (avec des adolescents et des adultes également présents dans la classe) de pouvoir effectuer différentes lectures de notes (certaines à vue), de frapper la pulsation ou de battre la mesure en insérant les signes et expressions, les nuances et le phrasé en une année a une probabilité faible. Une démotivation peut survenir chez les apprenants tant la théorisation est importante pour arriver à effectuer la demande.

Les travaux de ces dernières années dans les sciences psychologiques et de l'éducation ont démontré que, dans un contexte de développement, les besoins de l'enfant s'expriment au sein des apprentissages. A la lumière des travaux du psychologue suisse PIAGET<sup>6</sup>, la demande de cette branche (chant) interpelle. PIAGET (1936/1975/1976) décrit des stades dans le développement de l'intelligence. Au niveau des enfants de 7 ans à 12 ans (période appelée *Période des Opérations Concrètes*), l'enfant a besoin de partir de manipulations concrètes, de tâtonnements, afin de pouvoir saisir à la fois les transformations et les invariants : il accède ainsi aux notions de réversibilité d'une opération, de conservation des mesures et des classements. L'enfant, par ces appropriations concrètes, prend conscience de sa propre pensée, il accepte le point de vue des autres et leurs sentiments. Les activités vocales sont centrales dans un cours de formation musicale, mais doivent placer l'enfant dans des faisabilités d'apprentissage et non dans des exécutions théoriques souvent bien difficiles à réaliser.

---

<sup>5</sup> *Intravertir*, verbe trans. Tourner vers l'intérieur.

<sup>6</sup> Jean PIAGET était un psychologue, biologiste, logicien et épistémologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie.

Même si certaines théories évoquent des processus d'apprentissage de manière différente (le développement de l'individuel vers le social pour PIAGET ou du social vers l'individuel pour VYGOTSKI<sup>7</sup>), il n'en demeure pas moins que l'enfant doit être placé dans des stimulations concrètes le mobilisant activement.

Le travail de la voix est donc primordial dans les apprentissages, de même que la nécessité de bien comprendre comment elle fonctionne pour être à même de résoudre les problèmes qui se posent dans les classes. Néanmoins et nous insistons, arriver à déchiffrer et chanter des notes (parfois à vue) en y insérant une battue dans l'espace à 9 ans, tout en intégrant les hauteurs sonores et les expressions et signes d'une partition, cet ensemble reste pour un certain nombre d'enfants bien difficile à atteindre.

### **b) Intervalles, gammes et accords**

Dans cette partie du programme (pp.5-6), une théorisation des concepts est relativement demandée dans la prescription. Pour les intervalles, on demande à l'enfant de savoir *appliquer* l'ensemble des intervalles jusqu'à l'octave (p.5).

Du point de vue psychopédagogique, effectuer une *application* demande à l'enfant de faire usage d'une loi ou d'un principe (et donc de mobiliser des concepts). Et dans le cas précis des intervalles, on lui demande de pouvoir appliquer ceux-ci dans un texte musical proposé se mêlant à d'autres informations qui viennent parasiter la clarification du concept visé.

L'apprentissage des intervalles a comme difficulté d'être une contenance métrique qui doit être identifiée, reconnue, manipulée, recomposée... par l'enfant avant qu'il puisse l'appliquer. Ici aussi, il faut du temps à l'enfant pour arriver à placer un intervalle comme un *pattern* de référence qu'il maîtrise et qu'il pourra mobiliser au sein d'un répertoire choisi. En référence aux travaux de HINDEMITH (1986), l'apprentissage des intervalles de manière théorique est une tâche souvent infructueuse. Il a besoin d'ouverture sensitive et de temps pour laisser l'enfant le découvrir. Le temps est primordial. A l'âge de 9 ans, l'enfant doit manipuler concrètement et expérimenter pendant un certain temps les notions avant de pouvoir mobiliser les tenants et aboutissants du concept et de pouvoir arriver à le mobiliser dans des textes musicaux. C'est par la pratique, l'expérimentation, le ressenti, le vécu, le concret que ces notions peuvent véritablement se découvrir et s'analyser.

---

<sup>7</sup> Lev VYGOTSKI était un psychologue russe connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme.

### **c) Mesures et rythmes**

Dans cette partie du programme, l'unité 1 (p.7) propose des contenus essentiellement dans le système binaire au travers de chants, lectures à vue, théories, dictées rythmiques et une première approche du rythme ternaire. Si on retire les aspects de pure théorie et de dictées écrites, cette partie repose sur une pratique diversifiée d'actions comprenant une appropriation de type « *physique* » des notions musicales demandées.

Frapper, parler, chanter, etc. correspond à ce qu'un enfant de cet âge peut faire (9 ans) pour s'approprier les concepts, néanmoins dans une perspective d'ouverture au langage. L'unité 2 (10 ans) respecte également cette manière de diversification des contenus (ceci en retirant les aspects importants de pure théorie et de dictées écrites qui sont forts complexes).

En ce qui concerne l'unité 3 (11 ans), elle est de loin la plus complexe pour l'enfant car elle contracte la totalité des contenus rythmiques avec la prise de conscience cognitive que cela impose. Le corps est sollicité comme assimilation sensorielle, mais cela reste difficile pour un enfant de 11 ans de combiner l'ensemble des concepts dans une immédiateté musicale.

Encore une fois, la demande théorique du programme est importante et le temps d'apprentissage court. L'enfant doit manipuler concrètement et expérimenter pendant un certain temps des notions avant de pouvoir les mobiliser.

### **d) Ecoute.**

Le programme – unité 1 (pp.9-10) - insiste sur les dictées mélodiques et ceci dès 9 ans. Le choix du développement de l'oreille absolue est visiblement privilégié dans le programme : le nom des notes est omniprésent, les lectures sont solfiées et les dictées, sous de nombreuses formes, sont sollicitées.

Au vue du commentaire pédagogique (p.10), les exercices insistent sur l'oreille absolue. A l'âge demandé (9 ans), le travail auditif demande une progression spécifique : l'audition orale avant d'être écrite ; l'audition collective avant d'être individuelle ; l'audition sélective avant d'être globale.

A 10 ans, le programme (unité 2, p.9) demande une série de dictées (dépistage de fautes, différentes versions, à parties manquantes, par mesure, par phrase, etc.). D'un point de vue psychopédagogique, il est clair que tous les enfants ne sont pas égaux quant au capital d'apprentissage et aux possibilités naturelles à mobiliser pour ces tâches. Nombre d'élèves se sentent en difficulté face à ces demandes et les appréhendent. Peu d'activités du cours de formation musicale suscitent autant de disparités dans les apprentissages. Arriver à ce que la classe entière puisse maîtriser cette partie du programme, nous semble des plus questionnant. Différents travaux sur ce sujet (CHOUARD, 2001 ; VITOUCH, 2003 ; ATHOS, A.E & LEVINSON, B. & KISTLER, A. & ZEMANSKY, J. & BOSTROM, A. & FREIMER, N. & GITSCHIER, J., 2007) argumentent que certains enfants sont avantagés. En effet, de manière globale, certains enfants ont la *chance d'avoir l'oreille absolue*, d'autres en revanche peuvent avoir une *oreille relative* et leur perception est toute différente (les intervalles sont justes en générale, mais des décalages surviennent). D'autres enfin ont des difficultés à percevoir les mouvements et à fortiori les notes. La complexité d'apprentissage est encore plus forte avec les rythmes, car un apprenant qui identifie toutes les notes peut avoir des difficultés pour identifier le rythme. Toutes les configurations de difficultés peuvent survenir, car le travail demande une mobilisation importante des concepts, potentiels et apprentissages. L'enfant a besoin de temps et de manipulations concrètes avant d'arriver à avoir la compétence requise. Travailler des maîtrises dont les dictées, demande de la minutie, de la concentration et de la logique.

Globalement, nous sommes d'avis que la demande des unités 1, 2 et 3, d'arriver à maîtriser l'ensemble de ces prescriptions sur 36 cours de deux heures, est complexe tant pour l'enseignant que pour les enfants de 8 à 11 ans.

Un risque important de démotivation, de stress et d'abandon du cours est fortement potentiel.

### **3.3 La programmation des unités 1 à 5 chez les adolescents et les adultes**

En reprenant l'ensemble de la programmation des unités 1 à 5 du programme, de notre point de vue, les adolescents et les adultes sont plus en cohérence avec l'ensemble des contenus des unités. Néanmoins, chaque âge possède ses difficultés et l'adulte possède effectivement nombre d'apprentissages et de potentialités plus adéquats pour y arriver.

A l'analyse, le programme des unités 1 à 5 (surtout les unités 4 et 5) propose *douze types d'apprentissage* différents avec de nombreux aspects théoriques. Ce que l'adulte à besoin en priorité, c'est de sens dans les apprentissages. Le découpage de ces *types d'apprentissage* demande à l'enseignement de créer des espaces d'apprentissage stimulant le sens (pourquoi ? et comment ?) des éléments tant théoriques que pratiques. De même, le moment d'adolescence s'inscrit lui aussi dans cette perspective.

Par exemple, l'unité 4 – Intervalles (p.5) demande à partir de 12 ans, de *construire* et de *spécifier* en mouvements ascendants et descendants, avec emploi d'altérations doubles. Pour arriver à ce niveau de contenu, il s'agit de mobiliser de nombreuses compétences qui ne sont pas toujours en place à cet âge, mais plus enclines à être réalisées par les plus grands.

Néanmoins, si les contenus théoriques sous-jacents sont lourds dans ces unités, allant jusqu'à la maîtrise des mesures asymétriques  $5/8$  ;  $7/8$  ;  $7/4$  ; etc., le risque le plus sensible que nous voyons dans cette programmation est la *démotivation de l'apprenant* si le sens des apprentissages ne s'y trouve pas (surtout pour l'adolescent). Il s'agit ici essentiellement de méthodologies permettant de maintenir la perception de l'importance des apprentissages (BOEKAERTS,2001)<sup>8</sup>. La valeur de l'activité musicale est donc constituée par l'importance donnée à une tâche et à son contenu (autrement dit le *sens* qu'elle prend pour l'adolescent ou utilité perçue).

Ici aussi, les variabilités d'interférences aux apprentissages sont nombreuses (poids des apprentissages dans le parcours secondaire, les émotions, le stress, l'anxiété, l'image de soi, etc.) et peuvent venir parasiter les apprentissages musicaux où se trouvent des enfants, des adolescents ou des adultes.

Plus spécifiquement pour les adultes, les travaux de KNOWLES (1990)<sup>9</sup>, qui a été un spécialiste de l'andragogie (formation des adultes) et à la base des recherches dans l'apprentissage des adultes, déterminent que les apprenants adultes répondent aux caractéristiques suivantes : autonomes et autodidactes ; accumulation des expériences de vie et des connaissances ; comportement orienté vers un but ; recherche de sens et de pertinence ; besoin de pratiquer.

---

<sup>8</sup> BOEKAERTS, M. (2001). Context sensitivity : activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet & S. Järvela (eds), *Motivation in learning contexts Theoretical advances and methodological implications* (pp 17-32). Amsterdam : Pergamon.

<sup>9</sup> KNOWLES, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris, Éditions d'Organisation.

Contrairement aux enfants et aux adolescents, les apprenants adultes ont de nombreuses responsabilités et ils recherchent un équilibre entre ces responsabilités et la nécessité d'apprendre. Ces responsabilités peuvent constituer des obstacles à leur participation à des programmes d'apprentissage même s'ils sont plus enclins aux apprentissages théoriques.

De notre point de vue, les adultes peuvent assumer cognitivement le nombre des contenus proposés dans le programme des cinq unités, mais la difficulté qui peut arriver vis-à-vis de ce public relève de l'ordre de la méthodologie et de la didactique afin de répondre à leurs spécificités (surtout la question du sens des apprentissages).

## **4. Conclusions du rapport d'expertise**

### **4.1 Au niveau des résultats**

La visée mentionnée clairement dans les buts et objectifs (p.2) du programme de cette expertise n'est pas de former des artistes professionnels, mais de promouvoir chez l'enfant, les adolescents et les adultes pour les unités 1 à 3 :

- le développement du goût, le plaisir et l'intérêt de la musique
- d'acquérir une formation musicale et un solfège de base
- de préparer et d'accompagner les études instrumentales

Ainsi que pour les unités 4 et 5 :

- le développement du goût, le plaisir et l'intérêt de la musique
- de développer la formation musicale et un solfège de base acquis en division inférieure
- de préparer et d'accompagner les études instrumentales et vocales
- de permettre de participer activement à la vie culturelle

Au vue de notre travail d'analyse, les deux difficultés que nous identifions dans ce programme de formation musicale est la somme des contenus théoriques demandés et le découpage important de ceux-ci dans près de *douze types d'apprentissage* différents. Si les pratiques artistiques sont fondées de manière générale sur l'expression artistique de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte, qui est le fondement d'une expression créatrice et de la pensée musicale, le découpage de nombreux contenus à acquérir, parfois dans une structure organique de 2h/semaine, nous paraît difficile à atteindre. Surtout chez les

enfants qui sont eux-mêmes dans de nombreux apprentissages dans l'enseignement primaire. C'est surtout à ce niveau que nous émettons des questions.

En effet, nous constatons que les programmes de formation musicale luxembourgeois sont conçus pour former des apprenants, mais en insistant sur les contenus, sans pour autant répondre aux évolutions développementales de l'enfant et aux besoins des élèves les plus jeunes.

En référence aux travaux de VYGOTSKI<sup>10</sup> (1933,1997) et à son concept incontournable concernant les zones de développement, dont la zone proximale de développement (ZPD), nous émettons l'avis que l'espace conceptuel, entre ce que l'enfant peut apprendre de lui-même et ce qu'il peut apprendre avec l'aide de l'enseignant dans le cadre de la formation musicale, est à fortiori trop grand dans les demandes du programme et surtout prend bien plus de temps que ce qui est proposé dans la programmation. Pour les adolescents et des adultes, le problème est relativement moindre dans les possibilités, mais la perte de motivation et de sens des apprentissages peut apparaître si la *construction de sens* entre les *douze types d'apprentissage* n'est pas au rendez-vous.

#### **4.2 Au niveau de l'homogénéité d'une classe d'apprentissage musical**

Au niveau de nos conclusions, nous souhaitons insister sur un aspect important et délaissé quelque peu dans ce programme de formation musicale : prendre en compte la diversification des apprenants au sein d'une classe d'enseignement en formation musicale.

La réalité de la pratique musicale en formation musicale met l'enseignant en face de classes comptant des apprenants d'âges différents et dans une perspective sociale dominante face à des contenus rigoureux et complexes. PIAGET dans ses travaux (dont plus de 700 publications) a consacré une part importante à la compréhension de la construction de l'intelligence, mais aussi sur la pensée du jeune enfant en mettant en avant le fait que l'enfant a une structure différente de celle de l'adulte. De ce fait, ses opérations intellectuelles (la logique) et sa mentalité (le contenu de sa pensée) sont originales et différentes de celles de l'adulte. Les pédagogies des contenus doivent donc

---

<sup>10</sup> Lev VYGOTSKI *Pensée et langage* (1933) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « *Commentaires sur les remarques critiques de VYGOTSKI* » de Jean PIAGET, (Collection « Terrains », Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

répondre à cette diversification dans une classe de formation musicale. Il a démontré que l'enfant a des modes de pensées spécifiques qui le distinguent entièrement de l'adulte.

En d'autres termes, si nous nous appuyons sur le stade des opérations concrètes (7 à 11-12 ans) élaboré par PIAGET en fonction de notre lecture du programme de formation musicale, l'enfant peut effectivement faire une série d'opérations, mais avec certaines restrictions venant de son âge. Il peut :

- se libérer des aspects successifs de ce qu'il perçoit pour distinguer à travers le changement, les invariants ;
- peut coordonner divers points de vue et en tirer des conséquences, **mais sa pensée reste concrète** et ne se porte que sur des objets manipulables.

Dans ces conditions, l'enfant suivant les cours de formation musicale des unités 1, 2 et 3 a besoin d'explorer les contenus musicaux de manière concrète (voix - corps) en ayant le temps de se les approprier. Les aspects dits théoriques<sup>11</sup> (intervalles, gammes, accords qui comprennent nombres de concepts avec les nombreuses variantes possibles), ainsi que les mesures, rythmes<sup>12</sup> et les diverses dictées mentionnées, surtout dans l'unité 2<sup>13</sup>, ne peuvent se faire sur des énoncés verbaux, encore moins sur des hypothèses ou des principes théoriques régis de l'extérieur.

Nous adhérons pour une part aux commentaires pédagogiques du programme (p.4 ; p.6 ; p.8 ; p.10), mais nous sommes questionnant sur la somme de maîtrises demandée quant à la faisabilité au niveau des enfants entre 7 et 11 ans et dans un laps de temps demandé. Ceci nous amène à nous questionner également sur cette somme de contenus face aux diversifications des potentialités naturelles des enfants de cet âge et des complexités de l'apprentissage en accord avec les travaux de GARDNER (1997/1999)<sup>14</sup>, professeur de sciences de l'éducation et de neurologie aux États-Unis et spécialiste des recherches sur les échecs scolaires.

En effet, au-delà des différentes manières d'aborder les apprentissages, notre lecture de la programmation de formation musicale nous pose un nombre de questions. Aborder

---

<sup>11</sup> Formation musicale – Solfège (2010, p.5). *Programmation d'étude : Division inférieure – Unités 1-3*. Commission nationale des programmes de l'enseignement musical – Ministère de la culture - Gouvernement du Grand-duché de Luxembourg.

<sup>12</sup> Idem (2010, p.7)

<sup>13</sup> Idem (2010, p.9)

<sup>14</sup> Howard GARDNER est à la base de *la théorie sur les intelligences multiples*. Il est professeur à l'université Harvard, aux États-Unis. Il a notamment publié *Les Formes de l'intelligence* (1997), *Les Personnalités exceptionnelles* (1999) et *Les 5 Formes d'intelligence pour affronter l'avenir* (2009).

les nombreux contenus proposés sans une diversification pour les enfants, même en y incorporant les différents points déjà abordés plus haut dans notre expertise, nous fait nous demander : *qu'en est-il de la diversification dans ces contenus envers les différents profils d'enfants ?*

Les travaux de GARDNER<sup>15</sup> ont établi que les intelligences sont des tendances ou des potentiels, réalisés ou non chez un sujet. Il considère que sept types d'intelligence existent dès la naissance et se développent différemment selon l'environnement et l'éducation propres à chaque enfant : intelligences logico-mathématique, kinesthésique<sup>16</sup>, musicale, interpersonnelle, langagière, etc. Ces différents profils amènent l'enseignant de formation musicale à devoir diversifier ses méthodes, ses outils et sa manière communicationnelle dans ses cours afin de construire les contenus.

Sans oublier les autres âges et les langues véhiculaires différentes au sein de contenus musicaux parfois ardu. A ce niveau, différentes questions sont présentes dans notre analyse. Ceci dépasse la programmation et nous en sommes consciente :

- Dans le contexte de la multiplicité des langues au Luxembourg, qu'en est-il d'un enfant ayant un des sept profils de base et qui néanmoins ne maîtrise pas ou peu la langue luxembourgeoise du cours ? et évidemment, qu'en est-il plus largement de la diversification des profils des apprenants ?
- Comment l'enseignant arrive-t-il à diversifier les contenus demandés pour répondre à ces inclinaisons naturelles proposées par GARDNER et à l'âge demandé dans le programme des unités 1, 2 et 3 ?

Au niveau du temps d'apprentissage des apprenants (concentration à la tâche) et en prenant appui sur la nouvelle réforme de l'enseignement fondamental Luxembourgeois qui met en place un enseignement par les compétences et surtout qui insiste sur l'idée de cycles d'enseignement (et donc de temps déterminés pour maîtriser les apprentissages : deux ans), ces contenus à forts capitaux théoriques peuvent-ils être construits lors de deux heures de 60 minutes par semaine ?

S'il est bien évident que la concentration, l'écoute, l'attention sont indispensables aux apprentissages quels qu'ils soient, de nombreuses études ont démontré que la concentration est la capacité de l'enfant à se livrer activement à une tâche en faisant abstraction de son environnement. Le temps de concentration maximal d'un enfant

---

<sup>15</sup> Howard GARDNER publia son livre "*Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence*" en 1983

<sup>16</sup> *Kinesthésique* : le sens du mouvement, les facultés manuelles, la connaissance de soi, de son corps, l'habileté manuelle

augmente avec l'âge, mais globalement se situe à trente minutes vers sept ans et quarante minutes à l'âge de dix ans. De notre point de vue, ces temps de concentration réduits, mais bien réels, imposent aux enseignants une variabilité des contenus et tâches au sein des onze branches demandées qui doivent être difficiles à mettre en place.

Notre questionnement des contenus nous conduit également à formuler le fait de l'accessibilité des contenus musicaux demandés et plus largement celui de possibilité pour des enfants ayant des troubles de l'apprentissage tel que la dyslexie de suivre un tel programme d'enseignement. Si la pratique du chant est totalement en adéquation avec ces enfants (ou adolescents) et correspond à un besoin fondamental d'expression orale, la pratique qui touche à la lecture et à l'écriture graphique de la musique est évidemment plus problématique. Le décodage nécessite un temps plus important à ce niveau. Comment ces enfants arriveraient-ils à suivre dans cette programmation alors que la lecture notée et les dictées renforcent le problème ?

D'autres questions viennent s'adjoindre à ceux-ci mais, sur ces points, nous n'irons pas plus loin dans cette expertise, car nous en arrivons à interroger les méthodes d'enseignement alors qu'il s'agit des contenus du programme se trouvant dans cette expertise. Néanmoins, nous insistons sur le fait que pour répondre à la faisabilité des contenus et aux nombreux facteurs de freins dans les apprentissages (tant du développement de l'enfant, que structurel), l'enseignant doit le plus souvent être dans des difficultés méthodologiques bien difficiles à résoudre. C'est la formation des enseignants qui est en question à ce niveau.

### **4.3 En conclusion**

Globalement, l'expertise menée a identifié deux piliers d'apprentissage indéniables de ce programme de formation musicale : la pratique du chant au sein de l'enseignement dispensé et l'écoute musicale comme deux types d'apprentissage à part entière. En référence aux travaux de BERTHOLET & PETIGNAT (1999), le chant est « *un moyen d'expression individuel et collectif qui répond à un besoin de l'enfant. Il est un élément essentiel de l'équilibre affectif* ». De notre point de vue, partir notamment du chant comme base d'un enseignement en formation musicale est un excellent biais pour la formation intellectuelle, morale et sociale, développant en outre l'attention et la mémoire. Ceci sans omettre toutes les autres possibilités offertes aux enseignants. Rendre la pratique musicale expressive et construire l'esthétisme et la musicalité chez l'enfant est une des bases de nombreuses pédagogies actives présentes en Europe.

Néanmoins, la charge forte des contenus théoriques du programme pour des enfants de 9 à 11 ans est vraiment importante pour la faisabilité réelle, effective et maîtrisée d'enfants de cet âge. Si la pratique vocale et l'écoute sont bien dans la programmation musicale et permettent aux enfants de pouvoir s'ouvrir au monde musical, la place de ces deux types d'apprentissage est absorbée par la somme importante de concepts musicaux à mobiliser et ceci en un temps très court. De notre point de vue, il s'agit d'une faiblesse de cette programmation surtout au niveau de l'ensemble des notions mathématiques sous-jacentes qui demandent un temps d'appropriation important à l'apprenant : intervalles complets jusqu'à l'octave, les gammes majeures et mineures (harmonique, mélodique et antique) et les accords allant jusqu'à la 5<sup>e</sup> diminuée et augmentée qui demandent à l'enfant une mobilisation intellectuelle et une abstraction des concepts qu'il est bien en peine de comprendre à ce stade.

Si le programme pouvait proposer de sensibiliser et d'ouvrir l'enfant à ces contenus musicaux, ce serait parfait. Mais il n'en est rien, car le programme fait bien mention de « *construire et spécifier* – p.5 ». *Construire* demande à l'enfant d'être à un niveau de compétence élevé par rapport à son seuil de développement et ceci pour arriver à proposer *une construction* qui mobilise les règles musicales et pour pouvoir les expliciter oralement ou par l'écriture. Vient s'adjoindre des lectures à vue, des dictées rythmiques et mélodiques qui mobilisent des contenus qui demandent également d'avoir des compétences importantes. Dans une visée socioconstructiviste des pédagogies modernes, la dominance des concepts théoriques, même abordés dans les répertoires de référence, reste un problème majeur dans l'apprentissage des jeunes enfants. Encore une fois, l'enfant a besoin de *(re)sentir, manipuler, expérimenter, s'essayer* de manière concrète avant de pouvoir en tirer des lois, règles, contenances... de manière conceptuelle et ceci dans une visée d'approche didactique centrée sur la musique.

Au terme de cette expertise, nous souhaitons réaffirmer qu'il ne nous appartient évidemment pas de définir une quelconque prospective politique des contenus et des programmes en matière de formation musicale. Le cadre de cette expertise a été mené dans une volonté d'analyser la programmation selon les âges et potentialités de l'humain permettant de faire émerger des réflexions sans intervenir dans les méthodes d'enseignement en place au Luxembourg (même si poser des questions invite à réfléchir à celles-ci). Nous sommes consciente que répondre à chaque questionnement de l'expertise demandera un débat de grande ampleur qui dépasse largement ce rapport. Si nous comprenons que les enjeux de la formation musicale sont au centre de vieux débats dans nombre de pays ces dernières décennies, la nature même de ceux-ci implique une

conception profondément ouverte et suggère une approche différenciée et adaptée aux différents âges, différents contextes et à des finalités qu'il reste peut-être à redéfinir.

Enfin, et pour répondre à la totalité des exigences de la demande de ce rapport d'expertise, il nous a été demandé de donner la référence décrétole relevant du cadre d'enseignement de la musique par les compétences en Belgique francophone en lien avec la profonde réforme dont elle a été sujette en 1998 : *Décret organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française D. 02-06-1998*.

## **5. Références bibliographiques de l'expertise**

- AGOSTI-GHERBAN, C. (2000). *L'éveil musical : une pédagogie évolutive*. L'Harmattan.
- ATHOS, A.E & LEVINSON, B. & KISTLER, A. & ZEMANSKY, J. & BOSTROM, A. & FREIMER, N. & GITSCHIER, J. (2007). Dichotomy and perceptual distortions in absolute pitch ability. *PNA*, Vol. 104, n°37, pp. 14795-14800.
- AYETON, S. (1998). La musique, nourriture de l'esprit. *Educateur*, 7, p. 28
- BENZAQUEN, Y. (2000). *SOS Voix*. Editions Frison-Roche.
- BOEKAERTS, M. (2001). Context sensitivity : activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet & S. Järvela (eds), *Motivation in learning contexts Theoretical advances and methodological implications* (pp 17-32). Amsterdam : Pergamon.
- CANNARD, C. (2010). *Le développement de l'adolescent - L'adolescent à la recherche de son identité*. Collection Ouvertures Psychologiques, Editions De Boeck.
- CHOUARD, C.H. (2001). *L'oreille musicienne*. Folio essais.
- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- DAVIES, R. (1996). *Le don de dyslexie*. (traduit par De Launay Agathe Fournier), Desclée de Brouwer.
- DELTAND, M. (2008). *Configurations identitaires de professionnels enseignants : le cas des musiciens*. Catalogue des thèses de l'Université catholique de Louvain (UCL), Belgique.
- DELTAND, M. (2009). *Les musiciens enseignants au risque de la transmission*. Collection Histoire de vie et formation, L'Harmattan.

- DELTAND, M. (*à paraître*). *Musique de soi*. Collection AutoBioGraphie et Education, Editions Téraèdre.
- DE MEUR, A. & STAES, L. (1985). *Psychomotricité, Éducation et rééducation*. Éditions Belin.
- DIATKINE R. (1972). *Conditions psychologiques nécessaires à l'apprentissage de la langue écrite*. CRESAS : *La dyslexie en question*, Paris, Armand Colin.
- DUPRIEZ, V. & DRAELANTS, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, pp. 145-165.
- DURU-BELLAT, M. & MINGAT, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Les Cahiers de l'irédu*, n° 59 (Université de Bourgogne-CNRS, Dijon).
- FEDI, L. (2008). *Piaget et la conscience morale*, PUF.
- GAMORAN A. & NYSTRAND M. & BERENDS M. & LEPOREP.C. (1995). An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, 32 (4), pp. 687-715.
- GARDNER, H. (1983,1997). *Les Formes de l'intelligence*. Editions Odile Jacob.
- GARDNER, H. (1999). *Les Personnalités exceptionnelles*. Editions Odile Jacob.
- GARDNER, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Editions Retz.
- GARDNER, H. (2009). *Les 5 formes d'intelligence pour affronter l'avenir*. Editions Odile Jacob.
- GUEX, A. (1997). Les disciplines artistiques dans la nouvelle maturité. *Résonances*, 2, p. 8
- GRATIOT-ALPHANDERY, G. (1994). Henri Wallon. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 821-835.
- HINDEMITH, P. (1986). *Pratique élémentaire de la musique*, trad. de l'américain Mermoud, Lattès, Paris.
- HOUSSAYE, J. (dir.). (1995). *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin
- IRESON, J. & MORTIMORE, P. & HALLAM, S. (1999). The common strands of pedagogy and their implications. In P. MORTIMORE (Ed.), *Understanding pedagogy and its impact on learning*. London : Paul Chapman Publishing.
- JALLEY, E. (1981). *Wallon lecteur de Freud et de Piaget*, Paris, Editions Sociales.

- JOUBERT, C-H. (1996). *Enseigner la musique. L'état, L'élan, L'écho, L'éternité*. Collection : Musique, Edition Van De Velde.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge (MA): MIT Press.
- KNOWLES, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris, Éditions d'Organisation.
- LARS, E. (1990). *Modus novus*. Norsk Musikforlag A/S.
- LARS, E. (1994). *Modus vetus*. Norsk Musikforlag A/S.
- LARTIGOT, J-C. (1999). *L'apprenti instrumentiste : de la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation de l'enseignement*. Musique et société, Van De Velde, France.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Éditions d'organisation.
- LECOCQ P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Liège, Mardaga.
- NOLIN, D. (2008). *L'art comme processus de formation de soi*. Collection Histoires de vie et formation, Paris : Editions L'Harmattan.
- PIAGET, J. (1923). *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1926/2003). *La représentation du monde chez l'enfant*, Quadrige, Presses universitaires de France.
- PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris, PUF.
- PIAGET, J. (1976). *Le comportement, moteur de l'évolution*, Éditions du seuil.
- RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (2001). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF
- RONDELEUX, L-J (1977). *Trouver sa voix*. Editions Au Seuil.
- SLAVIN, R.E. (1987). Ability Grouping and student achievement in elementary schools : best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57 (3), pp. 293-336.
- SPYCHIGER, M. (1997). Définition de l'intelligence musicale chez Howard Gardner (« Frames of Minds ») : de nouvelles intelligences. *Résonances*, 2, p. 9
- VETTER, P. (1997). L'influence de l'éducation musicale intensive sur le développement de l'enfant. *Résonances*, 2, 6-7

- VITOUCH, O. (2003). *Absolutist models of absolute pitch are absolutely misleading*. & RUSSO, F. et al., *Learning the "special note": Evidence for a critical period for absolute pitch acquisition*, Music Perception, vol. XXI, n° 1.
- VYGOTSKI, L. (1933). *Pensée et langage*. (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.
- WALLON, H. (1925). *L'enfant turbulent*, Paris, Alcan, PUF.
- WALLON, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, Boivin, PUF.
- WALLON, H. (1942). *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion.
- WALLON, H. (1942). *Traité de psychologie*. Paris, Presses Universitaires de France, vol. 7.
- WALLON, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, PUF.
- WIRTHNER, M. & ZULAUF, M. (éd.). (2002). *À la recherche du développement musical*. Paris : L'Harmattan (Sciences de l'éducation musicale).