

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Formation musicale

Vers une remise en question des
représentations sociales de l'oreille
absolue :

*Inégalités d'évaluation et
discriminations au sein des cours de
formation musicale : études sur l'oreille
absolue*

Ninon LECERF

Session 2020

Remerciements...

Je souhaite tout d'abord remercier mon directeur de recherche et formateur Pierre Emery, pour avoir été très réactif à mes interrogations et pour m'avoir apporté des réponses qui m'ont toujours été constructives pour me permettre de suivre le bon chemin.

Je souhaite remercier les trois professeurs de formation musicale pour avoir accepté de partager leurs expériences et d'avoir consacré du temps pour cela.

Je remercie mes deux conseillères de stages d'observations et de pratiques qui m'ont suivie ces deux années de formation, et qui m'ont permis de développer et d'affirmer des points de vue sur ma pédagogie.

Je remercie mes parents et mes sœurs qui m'ont toujours soutenu dans mon parcours.

Enfin, je remercie également mon compagnon pour avoir été toujours présent et encourageant.

. « En tant que décideur de l'époque, il aurait préféré initier les enfants à la musique par la solmisation relative qui se réfère aux rapports des sons. Quant au solfège absolu, il affirme : « il faut tuer le solfège qui tue la musique »

(Landowski, 1979, p.61). ».

Kêmal Afsin, *Psychopédagogie de l'écoute musicale*, 2009.

Sommaire

Introduction	7
I) Cadre théorique	9
I.1) Un point sur l'oreille.....	9
I.1.a) L'oreille absolue, l'oreille relative : qu'est-ce que c'est ?	9
I.1.b) Avantages et inconvénients pour les cours de formation musicale.....	15
I.1.c) Les méthodes de solfège relatif	18
I.2) Problématique et hypothèses	22
II) Méthodologie : mener des entretiens semi-directifs	25
II.1) Justifications du choix de méthodologie	25
II.2) Modalités du recueil de données : du général à la question ciblée.....	27
III) Résultats et analyses	29
III.1) Synthèse des résultats des trois entretiens.....	29
III.1.a) Formation musicale et oreille absolue : perceptions des professeurs	29
III.1.b) Egalités et inégalités	31
III.1.c) Activités en cours et en évaluation	35
III.2) Analyse et croisement des données.....	36
III.2.a) Les inégalités entre les élèves.....	37
III.2.b) Considération des différences entre les élèves	40
III.2.c) Les objectifs d'apprentissages visés à repenser	42
III.2.d) Les modalités d'évaluations	43
III.3) Retour sur la problématique	45
III.3.a) Validation de l'hypothèse 1	45
III.3.b) Non validation de l'hypothèse 2.....	46
Conclusion	49
Annexe n°1 : La main guidonienne	51
Annexe n°2 : Méthode Curwen.....	52

Annexe n°3 : Méthode Curwen.....	53
Annexe n°4 : Guide pour les entretiens avec les professeurs de formation musicale...	54
Annexe n°5 : premier entretien	55
Annexe n°6 : deuxième entretien	84
Annexe n°8 : troisième entretien.....	108
Bibliographie.....	135

Introduction

« Nous vous encourageons tous à passer le CA¹, sauf vous, car il faut avoir l'oreille absolue ». Voici ce que m'a dit une professeure de formation musicale, qui était membre du jury lors de mon examen de Diplôme d'Etudes Musicales. Cette phrase a été l'élément déclencheur de cette longue recherche qui va suivre. L'oreille absolue semble être indispensable pour effectuer ce concours, pourtant elle n'est pas possédée par tout le monde.

Les secrets de l'oreille absolue ne seront sûrement pas tous dévoilés, mais nous nous concentrerons principalement sur sa place en cours de formation musicale. J'ai connu des élèves qui semblaient être à l'aise sur certaines activités durant les cours, d'autant plus qu'ils avaient l'oreille absolue. Pourtant, je pouvais constater qu'ils avaient également des lacunes dans d'autres domaines. Ces facilités semblent être reliées au système de formation musicale actuel, qui porterait encore, sans le vouloir, une attention particulière aux élèves ayant l'oreille absolue. Nous essaierons de comprendre pourquoi.

Quelles représentations avons-nous de l'oreille absolue ? En quoi divise-t-elle ? Est-elle innée ou acquise ? J'ai souhaité m'intéresser et m'interroger sur cette oreille absolue, souvent jugée importante et indispensable au bon musicien. Elle semble provoquer des inégalités chez ces derniers. La réelle problématique qui va nous intéresser est la suivante : en quoi l'oreille absolue soulève-t-elle des discriminations entre les élèves au sein des cours de formation musicale ? Des activités proposées dans ces cours paraissent plus simples à effectuer pour les élèves qui possèdent l'oreille absolue, ce qui ne paraît pas être équitable, car ces activités sont les mêmes proposées à tous.

Afin d'amener des éléments de réponses à cette problématique, nous allons structurer notre recherche en trois parties distinctes. La première partie présente le cadre théorique, en évoquant des auteurs qui alimenteront et enrichiront nos points de vues sur les définitions de l'oreille absolue et relative, sur les avantages et les inconvénients de celles-ci. Nous présenterons quelques méthodes de solfège, qui se dirigent vers un solfège relatif, et nous verrons que ce système n'est pas si récent qu'on ne le pense.

¹ Certificat d'Aptitude

Dans une seconde partie, nous expliciterons nos choix méthodologiques. Enfin, dans une dernière partie nous nous baserons sur l'expérience de plusieurs professeurs, témoignages indispensables pour mettre à l'épreuve notre problématique et les hypothèses qui en découleront.

I) Cadre théorique

J'ai souhaité dans un premier temps effectuer des recherches pour récolter différentes définitions et points de vue sur l'oreille absolue. J'ai également voulu souligner et mettre en relief les constats qui affirment que certaines activités mises en place aujourd'hui en cours de formation musicale en France, ne sont pas vécues de la même façon par tous les élèves.

I.1) Un point sur l'oreille

I.1.a) L'oreille absolue, l'oreille relative : qu'est-ce que c'est ?

J'ai d'abord souhaité connaître la définition scientifique des termes « absolu » et « relatif », et les mettre en lien avec le vocabulaire musical. Voici une définition du dictionnaire Larousse pour le terme relatif : « qui se rapporte [...] à quelque chose ; qui dépend d'une autre notion, d'un autre critère et qui ne peut être défini que par rapport à eux, par opposition à absolu² ». Chacun peut avoir sa propre définition de l'oreille absolue, nous en avons tous une en tête, et c'est un sujet qui revient souvent dans les conversations musicales. Les termes « oreille absolue » sont très répandus chez les musiciens professionnels, amateurs ou mélomanes, mais la définition n'est pas réellement connue de tous. Cette oreille est très souvent vantée : un article, écrit dans la revue *La lettre du musicien* dans une rubrique sur la pédagogie, n'hésite pas à mettre en avant cette oreille : « Même parmi les musiciens, nombreux sont ceux qui, pourvus d'une excellente oreille relative (capacité à reconnaître les intervalles), ne possèdent pas la chance de nommer les hauteurs sans le recours à une note de référence » (Pelofi, 2015). Mais en quoi cela serait-il une chance de pouvoir nommer les notes que l'on entend ? Qu'est-ce que cela a comme intérêt de reconnaître un nom de note lorsque l'on est musicien ? Il est vrai que c'est une capacité qui est rare dans le monde de la musique, et c'est sûrement la rareté qui en fait sa force.

² Dictionnaire Le Larousse, consulté sur https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/absolu_absolue/269 (12/03/2020)

Beaucoup de personnes pensent que cette oreille est nécessaire voire indispensable chez un musicien et que c'est elle qui définit la qualité et l'excellence de celui-ci. Pourtant, elle est surtout un atout pour des activités de solfège, pour garder sa justesse en jouant également, mais elle ne fait pas toute la musicalité :

« Croire que l'oreille absolue est l'un des critères de la musicalité est une erreur grave, malheureusement des plus répandues. Elle n'est qu'un complément accessoire de celle-ci, appuyée sur une simple mémorisation [...]. Elle n'affecte en rien l'intelligence de la musique, qui est exclusivement une question de rapports de sons. Ceci entraîne d'importantes conséquences pédagogiques. Le professeur, qui le plus souvent possède le diapason absolu, doit savoir en faire abstraction en certains cas, surtout dans l'éducation musicale élémentaire, sous peine de se voir acculé à de graves difficultés. » (Afsin, 2009, p. 90).

Voici donc pour commencer quelques définitions de l'oreille absolue qui interroge tant, et de l'oreille relative qui semble moins connue que cette dernière, mais qui ne doit en aucun cas être placée au second plan. Avant de procéder à mes recherches, mon idée de définition de l'oreille absolue était la capacité de nommer un son de n'importe quelle hauteur, et la capacité de le chanter sans référence préalable (sans aide du diapason). Nous allons voir qu'elle est bien plus complexe que ces deux idées. Dans l'article cité précédemment de *La lettre du Musicien*, l'auteure annonce en première phrase : « L'oreille absolue correspond à la capacité de nommer instantanément et sans aucune difficulté les notes d'une mélodie ou d'un accord » (Pelofi, 2015). Ici, on ne parle que de l'identification à reconnaître le son et de lui donner son nom, selon les noms de notes que l'on connaît : *do, ré, mi, fa, sol, la* et *si* ; mais aussi d'être capable de reconnaître les notes d'un accord³ également. Virginie Pape en donne une définition plus complète :

« [...] C'est l'aptitude, notamment, que possèdent certains à reconnaître et déterminer le nom d'une ou plusieurs notes successives ou simultanées sans références préalables, associée à cette capacité de discrimination des fréquences. L'oreille absolue est différente de ce que l'on appelle l'oreille relative, commune à tous les musiciens professionnels ou à ceux qui

³ Trois notes au minimum, jouées simultanément.

baignent dans la musique. Cela consiste à reconnaître ces notes, à condition que leur soit fournie au préalable une référence sonore. Ce qui caractérise l'oreille absolue, c'est une mémoire auditive exceptionnelle, [...] véritable don de la nature. [...]. C'est plus de l'inné que de l'acquis. » (Pape, 2007, p. 297).

Il faut souligner ce questionnement des plus répandus sur cette fameuse oreille absolue : combien de fois avons-nous entendu cette énigmatique ambivalence d'oreille absolue innée ou acquise ? Virginie Pape parle d'un « don de la nature ». Mais en quoi pouvons affirmer que l'oreille absolue est innée ? L'oreille musicale se développe selon différents facteurs chez une personne, et son développement dépend de l'éducation qui lui est donnée : le milieu social et environnemental, la pratique ou non d'un instrument et sa fréquence, l'âge où l'on commence à apprendre la musique, l'écoute de la musique habituelle ou non (entre autres). Il y a aussi un autre facteur intéressant : il existe des langues tonales (comme le mandarin) et certaines syllabes ou certains mots nécessitent une hauteur particulière pour avoir une signification précise. Des tests ont été réalisés et il a été démontré que des individus qui parlent ou pratiquent une langue tonale couramment sont plus susceptibles d'acquérir une oreille absolue que les autres individus (qui ne parlent pas de langues tonales). En revanche, dans la langue française, un mot peut se prononcer sur des intonations vocales différentes, il aura toujours la même signification. L'ambivalence innée/acquise est complexe et pourrait faire le sujet d'un autre mémoire.

« [...] l'oreille absolue peut être conditionnée par divers facteurs qui peuvent contribuer à la formation de l'oreille absolue partielle, celle-ci étant beaucoup plus habituelle. En effet, de nombreux auteurs estiment qu'à côté de l'oreille relative, beaucoup de participants possèdent un certain degré d'oreille absolue, et ce phénomène serait beaucoup plus fréquent que ce qui était admis jusqu'ici. » (Lauricica, 2005, p. 256).

Nous comprenons alors que l'oreille absolue peut se décliner sous plusieurs aspects : elle peut être partielle, précise ou imprécise (selon Miyasaki, 1993, source citée par Ana Lauricica dans l'article précédent). Il existe également les termes ci-après qui semblent très justes : l'audition absolue ou relative, et également la hauteur absolue ou relative. Il est vrai que si nous y réfléchissons, les termes d'oreille absolue ou d'oreille relative ne semblent pas objectifs : il serait préférable de parler d'audition absolue.

L'oreille conduit le son extérieur et l'amène à notre cerveau, puis c'est ce dernier qui effectue tout le travail nécessaire à l'analyse, la reconnaissance, en ajoutant et triant des informations que nous cherchons enfin dans notre mémoire. Il en va de même pour les odeurs que l'on respire, que l'on mémorise et que l'on reconnaît, ou des images que l'on voit, et les couleurs que l'on reconnaît grâce au cerveau. Voici alors un extrait qui explique parfaitement ces nouveaux termes, tiré d'un chapitre du livre de Kémâl Afsin, comme cité précédemment :

« L'audition absolue, [...] est la conséquence acquise dépendant d'une hauteur absolue donnée, car la mémorisation auditive des sons se détermine auprès des sujets par rapport à une fréquence admise. Dès lors, l'audition absolue possède aussi un caractère relatif [...]. Autrement dit, si lors de cette convention le jury choisissait la hauteur du La₃ 435 hertz, les sujets possédant cette aptitude auraient une mémorisation des sons qui s'étalonneraient toujours par rapport à ce La₃ 435 hertz. [...] En outre, il est important de ne pas confondre les notions d'audition absolue avec celle de la hauteur absolue. [...] L'audition absolue n'est rien d'autre qu'une partie de la mémorisation des sons. Selon Henri Piéron, l'audition absolue est l'aptitude à reconnaître ou à reproduire la hauteur des sons isolés, sans les mettre en rapport avec d'autres sons de hauteurs différentes. D'après Teplov, il existe deux formes d'audition absolue : « l'audition absolue passive, permettant de reconnaître la hauteur des sons, mais non de reproduire ceux-ci sur indication de leur hauteur ; l'audition absolue active, permettant aussi bien de reconnaître la hauteur des sons que de reproduire ceux-ci d'après l'indication de leur hauteur » (Teplov, 1966, p. 147). Nous pouvons affirmer que certains sujets possédant l'audition absolue sont capables de reconnaître les sons par leur timbre. » (Afsin, 2009, p. 87).

La hauteur absolue actuelle est ainsi réglée au diapason qui définit le la₃ (situé au milieu du piano par exemple) à la fréquence/hauteur de 440 hertz, diapason fixé depuis seulement 1950 :

« La hauteur absolue a été fixée par une convention datant de 1859 en France et de 1885 dans le reste de l'Europe. Cette convention a été

reconduite en 1939 après le Congrès de Londres. Ce n'est qu'en 1950 qu'elle a été universalisée⁴. » (Afsin, 2009, p 83-84).

Ce qui prouve bien que si certains aujourd'hui ont l'oreille absolue, c'est parce que les notes sont fixées à ce diapason, de tout style de musique qui soit (je n'inclus pas par contre la musique dite « ancienne », qui est très souvent jouée avec le diapason 415, mais nous pouvons déduire qu'il ne s'agissait pas uniquement de cette hauteur de diapason pour ce genre de musique). Nous reviendrons plus tard sur le fait que cette question de diapason joue un rôle considérable pour les possesseurs de l'oreille absolue.

« Expression utilisée par les musiciens pour signifier qu'un auditeur, professionnel ou simple amateur, est capable, à la seule audition d'une note ou d'un accord, de donner infailliblement le nom de cette note ou la nature de cet accord. L'enfant ainsi doué a appris en même temps le nom des notes et retenu leur hauteur. Aussi trouve-t-on certaines personnes à l'oreille absolue qui sont actuellement gênées par le fait que le diapason a légèrement monté depuis leur enfance. Les mêmes personnes ressentent une gêne semblable quand elles entendent un instrument ancien accordé au ton de son époque [...]»⁵.

A nouveau, il faut nuancer un élément de la définition citée précédemment : il est dit que celui qui possède l'oreille absolue a plus de chances d'identifier la nature d'un accord. Pourtant, là encore, si l'on définit ce qu'est vraiment la nature d'un accord, c'est de trouver sa couleur⁶, faculté que même un possesseur de l'oreille relative peut avoir. C'est finalement ce qu'on appelle l'oreille harmonique (car à partir du moment où l'on parle d'accords, on analyse l'harmonie). Cependant, il est certainement possible, pour celui qui a l'oreille absolue, d'identifier les noms de notes d'un accord, sans pour autant être capable d'en déduire sa nature. Par exemple, si l'on entend un accord plaqué avec les notes *do*, *mi*, *sol* et *si*, celui qui a l'oreille absolue peut les nommer ainsi : *do*, *mi*, *sol*, *si*. Mais la nomination seule des notes ne sera pas utile si il n'y a pas analyse harmonique de cet accord par la suite, analyse que les possesseurs de l'oreille relative

⁴ Citation de Jacques Chaillet, (1990-1991)

⁵ Lacas, P-P. (2016), *Dictionnaire des Musiques, l'oreille absolue, Encyclopædia Universalis*. Consulté sur <https://www.universalis.fr/encyclopedie/oreille-absolue/> (7/03/2020).

⁶ La couleur d'un accord est la qualification que nous lui donnons pour différencier un accord d'un autre à l'oreille : il peut être majeur, mineur, diminué, augmenté, et plus ou moins enrichi.

sont peut-être plus à même de relever : il s'agit d'un accord majeur avec la septième majeure.

« L'oreille absolue est un phénomène, rare, qui fascine. Elle est la faculté pour quelqu'un de pouvoir identifier (reconnaître et reproduire) une note musicale jouée isolément ou toutes les notes d'un accord ou d'une suite d'accords en l'absence de repère. Elle se distingue de l'oreille relative qui permet d'identifier une note à condition de se référer à une note, comme le la. Il s'agit donc de percevoir un son, c'est-à-dire une note, c'est-à-dire encore assigner à ce son une place précise sur l'échelle des hauteurs. »
(Lechevalier, 2008, p. 225).

Des auteurs, comme Stéphane Héas cité ci-dessous, apportent des points de vue sur l'oreille absolue mais n'expliquent pas que l'oreille relative peut s'avérer tout aussi utile, si ce n'est plus. L'écoute intérieure est la capacité d'entendre la musique dans sa tête, ou d'entendre la musique lorsqu'on la lit sur une partition. Je ne pense pourtant pas que l'auteur n'ait pas connaissance de l'oreille relative. Mais l'absence écrite de cette notion ne permet pas aux lecteurs d'en prendre connaissance, ils garderont à l'esprit que l'oreille absolue reste l'atout indéniable des musiciens. Stéphane Héas, dans *Des sens d'exception ?*, décrit la capacité de l'oreille absolue, mais cette aptitude est tout de même possible pour quelqu'un qui n'aurait pas cette fameuse oreille :

« Certains musiciens semblent posséder une oreille absolue. À chaque bruit de l'environnement, a fortiori pour celui issu d'un instrument de musique, ils sont capables d'indiquer la note émise sans aucun son étalon (Vangenot, 2001). À ce point exercé, certains entendent même les sons à partir de la seule lecture des partitions. Ils peuvent sur le papier détecter une dysharmonie qui n'a pas encore été jouée... Là encore, ces capacités auditives tranchent avec l'usage commun. » (Héas, 2008, p. 27).

Un musicien qui a l'oreille relative peut également lire une partition et l'entendre intérieurement (sans diffusion de musique). Il est donc capable de repérer à l'avance si quelque chose ne sonnera pas comme il faut, s'il y a une faute d'harmonie, entendre tout simplement la musique écrite sur partition, comme s'il avait un casque intégré dans sa tête. Certes, il ne peut pas forcément entendre la musique jouée dans la tonalité qui est écrite, mais il peut largement en comprendre beaucoup de choses, autant que celui qui a l'oreille absolue : le simple fait d'entendre et de reconnaître les notes n'est pas le seul

critère nécessaire pour comprendre la musique. L'audition intérieure n'est pas réservée seulement aux possesseurs de l'oreille absolue. Elle se développe et s'acquiert chez tout individu.

On peut alors imaginer que l'oreille, qu'elle soit absolue, relative ou autre, n'est qu'une question de repères travaillés et développés par l'individu seul : cela peut être considéré comme un sens (comme le goût, la vue, l'odorat), et l'on remarque qu'un individu qui manque d'un de ces sens, développera un sens plus fort afin de compenser ce manque, ou du moins, il trouvera un autre moyen pour acquérir ce qu'il souhaite. Celui qui a l'oreille absolue a fixé les sons grâce à sa mémoire, et ne trouvera donc pas nécessaire (du moins au début d'un apprentissage de la musique) de repérer le lien intervallique qui se fait entre les notes. A l'inverse, celui qui a l'oreille relative ne trouvera pas nécessaire à son tour de nommer les sons, sachant qu'il a développé cette conscience des intervalles.

1.1.b) Avantages et inconvénients pour les cours de formation musicale

L'oreille absolue tout comme l'oreille relative sont à la fois des atouts et des handicaps chez les musiciens. Nous allons voir dans cette seconde partie que certains constats ont été faits, notamment par l'auteure Claire Pelofi qui explique que l'oreille absolue semble être utile pour certaines activités de formation musicale, mais qu'elle a ses limites :

« Si elle est un atout indéniable pour les dictées de notes des premières années de l'apprentissage musical ou les dictées atonales des études plus avancées, ou bien encore pour la mémorisation des mélodies, elle est de peu d'utilité quand il s'agit de développer d'autres types d'écoute. L'oreille harmonique se développe chez le musicien dès qu'il cherche à identifier la forme d'un accord [...]. Or, dans ce cas, l'oreille absolue est plutôt inutile, voir gênante. » (Pelofi, 2015).

Celui qui possède l'oreille absolue semble alors rencontrer des difficultés pour plusieurs choses. Par exemple, s'il joue sur un instrument désaccordé, ou s'il écoute quelqu'un jouer sur un instrument mal accordé, l'individu qui possède l'oreille absolu

entendra tout de suite que c'est faux et ne sera pas capable d'apprécier la musique, car son oreille aura été éduquée au diapason actuel et ce, depuis son enfance :

« [L'oreille absolue] peut également se montrer désavantageuse lorsqu'il s'agit de jouer sur un instrument accordé autrement que sur le la 440 hertz (sur lequel sont formées la majorité des oreilles absolues). Passer d'un instrument moderne à un instrument baroque peut s'avérer d'une grande difficulté pour un musicien ayant l'oreille absolue alors qu'un autre n'aura aucune difficulté à transposer son système de référence⁷ » (Pelofi, 2015).

Ana Lauricica présente ci-après plusieurs limites concernant l'oreille absolue. Pour bien comprendre la complexité de cette oreille, on s'aperçoit qu'il est vraiment très rare de rencontrer quelqu'un qui puisse identifier toutes les notes sous tous les aspects possibles et imaginables. Après un test réalisé à des « *étudiants de niveau supérieur d'un conservatoire de musique* » (Lauricica, 2005, p. 1), elle définit les oreilles absolues sous plusieurs caractéristiques : l'oreille absolue limitée par le registre⁸, l'oreille absolue limitée par le timbre⁹, l'oreille absolue limitée par les sons altérés¹⁰ et parle aussi d'une oreille absolue authentique (qui est très peu limitée par les critères précédents). C'est-à-dire que quelqu'un qui a une oreille absolue limitée par le timbre, ne trouvera le nom des notes que de l'instrument qu'il a entendu le plus, et souvent de l'instrument qu'il pratique : par exemple un violoniste qui a l'oreille absolue pour son instrument est capable de reconnaître toutes les notes s'il entend quelqu'un jouer du violon, mais peut être incapable de reconnaître les noms de notes d'un trombone par exemple.

Celui qui a l'oreille relative possède des qualités et possibilités qu'il est important de mettre en avant. L'oreille relative, comme nous l'avons vu précédemment, est la capacité d'identifier une note par rapport à une autre « note-repère » qui est nécessaire. Le possesseur de l'oreille relative fait travailler sa mémoire des intervalles, il est également capable à l'écoute de reconnaître un intervalle entendu, entre deux notes jouées simultanément ou successivement. Il n'est pas gêné et peut chanter à partir de n'importe quelle note. Il peut s'adapter à la justesse sans problème. Par exemple, l'élève qui a l'oreille relative en cours de formation musicale ne sera pas gêné s'il doit relever

⁷ Ibid.

⁸ Le registre est l'identification des sons aigus, médiums, et graves.

⁹ Le timbre est la qualification d'un son : est-ce qu'on entend un son de violon ou de clarinette, chaque instrument possède un timbre différent.

¹⁰ Les sons altérés sont principalement les sons des touches noires du piano.

un extrait mélodique en 440 ou en 415 ou à n'importe quel autre diapason. S'il doit chanter un passage à plusieurs voix avec d'autres personnes, il peut s'adapter si la hauteur bouge (souvent, la hauteur baisse), évidemment à condition qu'il s'aperçoive que le son change, il doit être attentif. Celui qui a l'oreille absolue et qui maintient sa justesse par rapport au diapason sera celui qui paraîtra chanter faux car il y aura un déséquilibre auquel il ne saura pas s'y ajuster. L'oreille relative n'est pas limitée par le timbre, le registre ou les sons altérés comme peut l'être l'oreille absolue, ce que nous avons dit précédemment. Elle aura donc de grandes facilités pour réaliser des relevés dans n'importe quelle tonalité, n'importe quelle hauteur, par n'importe quel instrument. Sylvie Vangenot a réalisé une thèse sur l'oreille absolue en 1999 qui n'est en revanche pas disponible. Elle a tout de même écrit un texte publié dans la revue *Musicae Scientiae*, voici la conclusion qui est à retenir :

« L'oreille absolue est presque toujours présentée comme une compétence exceptionnelle, et les travaux qui y font référence s'attardent essentiellement sur l'étonnant savoir-faire de ses possesseurs. Pourtant, dans la mesure où elle n'est qu'une habileté à identifier, certes avec grande précision, mais dans certaines circonstances seulement, sans repère et quasi-instantanément les sons, l'oreille absolue n'est utile que dans un nombre très limité de situations musicales. [...] Rien n'est donc plus favorable à une perception précise des rapports de hauteurs et plus éloigné de l'appréciation de sons simples et isolés de tout contexte que la conception occidentale mélodico-harmonique de la musique (Frances et al., 1979). S'agissant de la perception de la musique tonale, l'oreille relative semble plus essentielle. Elle n'est pourtant pas l'objet d'autant de considérations. L'oreille absolue reste encore pour beaucoup l'apanage des "bons" musiciens. Elle n'améliore pourtant en rien ni le savoir-faire, ni la sensibilité du musicien. N'est-il pas temps alors de démythifier l'oreille absolue ? » (Vangenot, 2000, p. 24).

C'est en ayant effectué diverses recherches autour de l'oreille absolue que je me suis rendu compte qu'elle peut faire débat en ce qui concerne les élèves des cours de formation musicale et peut être facteur d'inégalités entre les élèves. Si nous remarquons une discrimination entre les élèves à ce point de vue, c'est parce que les activités et les évaluations qui sont utilisées au sein des cours de formation musicale se prêtent et se

réalisent beaucoup plus facilement par des élèves qui possèdent l'oreille absolue. Si l'on évalue les élèves sur leurs capacités à réaliser un exercice, le chemin qui est pris par l'élève paraît être d'autant plus intéressant à évaluer que le résultat en lui-même. Aujourd'hui, le solfège ne se veut pas « absolu », nous le savons et c'est tout à fait d'actualité. La diversité des élèves demande l'utilisation d'une pédagogie qui s'adapte à chacun. La pédagogie de groupe n'est pas forcément évidente afin de faire évoluer l'individu au sein du collectif. Il y a donc une ambivalence entre l'idée de groupe et l'égalité (individuelle et collective), sachant que chaque élève va avancer à son rythme avec ses propres capacités.

1.1.c) Les méthodes de solfège relatif

En formation musicale, ou solfège, de nombreux musiciens et pédagogues se sont intéressés à la question et ont élaboré des systèmes de solfège relatif (surtout pour le travail vocal), qui pour certains fonctionnent encore aujourd'hui dans d'autres pays que le nôtre, et qui sembleraient intéressants à exploiter et à s'en rapprocher. Nous allons donc en énumérer quelques-unes afin d'en comprendre les idées. Commençons par citer Gui D'Arezzo et sa main guidonienne¹¹. Voici une rapide explication de ce système :

« Procédé pédagogique attribué sans preuves à Guy d'Arezzo (xi^e s.), consistant à compter les sons de l'hexacorde sur les phalanges de la main ouverte pour en retenir plus facilement la succession et les procédés de mutation, c'est-à-dire de passage dans la nomenclature d'un hexacorde à un autre. La main guidonienne pouvait aussi servir à apprendre les mélodies, le maître montrant sur sa main gauche ouverte l'emplacement des notes à chanter. Ce dernier procédé, qui a été en usage jusqu'à la fin du xvi^e siècle, a été repris avec diverses variantes par plusieurs méthodes d'enseignement musical (Wilhem, Chevais, Kodály, etc.) sous le nom générique de phonomimie¹². »

¹¹ Voir annexes, *La main guidonienne*.

¹² Définition de l'encyclopédie Larousse, définition de la main guidonienne, consulté sur https://www.larousse.fr/encyclopedie/musdico/main_guidonienne/168927 (11/03/2020)

Cette technique de phonomimie¹³ a été développée et reprise par John Curwen en Angleterre au milieu du XIXe siècle. Il est à l'origine également de la méthode appelée tonic sol-fa. C'est une technique utilisée qui permet de ne pas fixer les hauteurs à un nom (en somme, lorsque l'on demande à quelqu'un aujourd'hui « joue-moi un *do* », celui-ci jouera un *do* (avec le placement des doigts ou la touche utilisée pour réaliser ce son, et le son correspondra au *do* fixé au diapason universel. Curwen a plutôt cherché à développer un ordre de syllabe correspondant à une échelle de gamme majeure, comme *do ré mi fa sol la si* en France, mais que l'on peut chanter à partir de n'importe quelle hauteur de note ; ainsi, un *do* peut correspondre au son *do, ré, mi, fa...* toujours en étant appelé *do*). On parle alors de *do* mobile ou de *do* fixe. Le solfège que nous utilisons aujourd'hui est toujours à vouloir que l'on nomme les notes qui sont écrites sur la portée, et comme nous prenons toujours le même *la* de référence, l'habitude fait que certains fixent les hauteurs et leurs noms associés dans leurs têtes. Voici une définition de Louis Daignault dans ses écrits sur le *do* fixe ou le *do* mobile et sur la solmisation relative :

« La solmisation relative, contrairement au solfège à hauteurs fixes, utilise les syllabes do, ré, mi, etc., non pas pour désigner les sons absolus mais les degrés relatifs de la gamme. Un do, dans le solfège à hauteurs fixes, est invariable en terme de hauteur absolue, mais indifférencié dans ses fonctions ; il peut être tonique, dominante, sensible, etc., d'une tonalité donnée. Un do mobile, à l'inverse, est variable dans sa hauteur absolue, mais constant dans sa fonction. » (Daignault, 1992, p. 1)

On fixerait alors le système de la gamme (avec les tons et les demi-tons qui la définissent) et on bougerait cette gamme en commençant par n'importe quel son, n'importe quelle hauteur voulue. Kémâl Afsin, toujours dans son livre de *Psychopédagogie de l'écoute* présente plus précisément la technique de Curwen :

« Toutefois, à partir des années 1840, John Spencer Curwen (1816-1880), musicien et chef de chœur, a élaboré et appliqué une démarche pédagogique originale en Angleterre. Il se référait à des principes historiques de Guy d'Arezzo (XI^e siècle) sur la solmisation relative, consolidée par un système de lecture syllabique, lui-même soutenu par la phonomimie. Cette pratique évite ainsi la difficulté du système de la portée et de la lecture dans

¹³ Phonomimie : procédé pédagogique utilisé pour figurer les sons de la voix par des gestes de la main.

l'enseignement musical des débutants [...]. En effet, sa méthodologie développe la maîtrise des éléments de cognition musicale, facilitant ainsi leur compréhension. Malgré une relative absence d'intérêt pour l'écoute, il a contribué indirectement à l'enrichissement des outils favorisant l'optimisation de la perception musicale. » (Afsin, 2009, p. 32).

La méthode de Curwen n'est pas une des plus simples à comprendre, d'autant plus que beaucoup de documents et traces de cette méthode sont écrites en anglais, qu'il est complexe de traduire. Mais il est tout de même intéressant de voir que plusieurs personnes aient eu l'envie de trouver un autre système de notation¹⁴. Enfin, pour terminer avec les méthodes écrites, voici une méthode plus simple à comprendre, que nous nous devons aussi de présenter. C'est une méthode développée et exploitée par trois personnes (Pierre Galin, Aimé Paris et Emile Chevé) et qui ont, parallèlement à Curwen, étoffé une méthode à partir de chiffres, que Jean-Jacques Rousseau lui-même avait conçue. Voici le raisonnement de Rousseau sur cette méthode, écrite dans *La méthode Galin-Paris-Chevé* :

« Pour l'intonation, Rousseau établit qu'il n'y a pas de sons absolus, c'est-à-dire que, pour juger de la justesse d'un son, il faut le comparer à un autre son, examiner l'intervalle parcouru. L'étude de l'intonation devient donc une étude de rapports, et le son fondamental étant appelé ut, les suivants, quel que soit le point de départ, sont ré, mi, fa, sol, la, si. Rousseau les écrit 1 2 3 4 5 6 7. Signes qui ont l'avantage d'être connus et faciles à figurer. Mais il n'y a pas qu'une octave dans la voix. Si on sort de l'octave par laquelle on a commencé pour faire une note dans l'étendue de l'octave supérieure, alors on met un point au-dessus de cette note, et ce point une fois placé, c'est un indice que non-seulement la note sur laquelle il est, mais encore toutes celles qui la suivront, sans aucun signe qui le d truisse, devront être prises dans l'étendue de cette octave supérieure. Au contraire, si l'on veut passer à l'octave qui est au-dessous de celle où l'on se trouve, alors on met le point sous la note par laquelle on y entre. » (Pagès, 1860, p. 10).

¹⁴ Voir en annexe, méthode de Curwen.

Cette méthode permet une lecture seulement de chiffres (chiffres que tout le monde apprend dans la vie). Il faut imaginer, si l'on retire la portée sur laquelle sont posées les notes, que l'on ait juste les noms *do ré mi fa sol la si* écrit en ligne, en lettre : le musicien doit comprendre tout de même les intervalles entre ces notes pour réussir à les chanter, et à faire le lien de hauteur entre ces noms. Tandis que si l'on écrit les chiffres de 1 à 7, et que l'on va de 7 à 6, il semblerait que l'on comprenne que la voix devra aller un peu plus bas, que si l'on va de 1 à 2, elle devra aller un cran plus haut, un ton¹⁵ plus haut. Cette méthode peut être exploitable pour le travail vocal dans les cours de formation musicale et peut se diversifier sous plusieurs formes à imaginer.

Pour en revenir aux méthodes orales, il faut évidemment citer Zoltan Kodaly, qui a créé une méthode de gestes afin de faire apprendre la musique vocale. Il s'inspira des gestes avec la main de Curwen (chaque geste de la main correspond à une note). C'est une méthode dite « active », les enfants assimilent des gestes avec la main dès qu'ils chantent. C'est le chant qui a la place la plus importante dans cet enseignement.

Toutes ces méthodes recherchées prouvent bien que l'on souhaite toujours faire évoluer et trouver de nouvelles possibilités pour améliorer notre rapport à la musique (et les méthodes ne cessent de se créer aujourd'hui également). La formation musicale en France possède tout de même certaines activités, comme nous le disions plus haut, qui sont réalisables sans réflexion pour certains, comme une évidence, et pour d'autres cela demande beaucoup de temps et de réflexion. Malgré tout, ces activités sont proposées dans les cours de formation musicale, mais également lors des évaluations de passage d'un cycle à un autre, d'un niveau à l'autre, et se complexifient au fil des échelons.

Après ces recherches effectuées sur l'oreille absolue en générale et sur les méthodes de formation musicale qui vont plutôt vers un solfège relatif qu'absolu, les constatations d'une inégalité sont présentes entre ceux qui ont l'oreille absolue et ceux qui ne l'ont pas. Explicitons dans cette prochaine partie cette problématique et les hypothèses reliées que nous avons déduit après ces constats.

¹⁵ Intervalle d'une note à une autre. Quand on chante ce début « au clair de la lune », les notes utilisées passent d'une note à l'autre avec un intervalle, une distance d'un ton.

1.2) Problématique et hypothèses

De nos jours, les dispositifs des cours de formation musicale sont nombreux et divers selon les établissements et structures (conservatoires, écoles de musique, associations...). C'est un cours que nous essayons de rendre plaisant et agréable pour les élèves, d'autant plus quand on connaît le passé du solfège en France : la pratique instrumentale de l'élève était inexistante au sein de ces cours. Aujourd'hui, nous essayons de varier les activités et les approches afin que chaque élève puisse trouver sa technique, se l'approprier, pour ne pas limiter ou figer l'élève dans une méthode. Nous essayons de ne pas créer d'habitudes, de ne pas répéter trop souvent une même activité, de manière à assurer une progression. Les activités de formation musicales doivent avoir du sens, et c'est pour cela que nous demandons aux élèves d'amener leurs instruments afin de créer des liens entre leurs cours de pratique instrumentale et le cours de formation musicale. Il s'agit de fondre la théorie et la pratique, dans le but de mieux appréhender les connaissances et compétences à acquérir ou à développer pour rendre l'élève autonome au fil du temps.

Les élèves ont tous des capacités, des facilités ou des difficultés différentes propres à chacun. Nous essayons alors en cours de formation musicale de faire progresser l'élève tout au long de son parcours musical, d'apporter des réflexes pour améliorer les faiblesses. Ce devrait être le cas pour chaque élève. Pourtant, des activités sont plus simples pour certains élèves et demandent des efforts pour d'autres. Même si les résultats obtenus sont ceux qui étaient attendus par le professeur, les méthodes choisies par chaque élève seront toutes différentes les unes des autres. Si nous reprenons notre exemple sur l'oreille absolue, il paraît possible qu'elle soit un atout d'une grande qualité et qu'elle procure des facilités pour réaliser des activités de formation musicale, de type relevé mélodique, déchiffrage chanté, ou encore mémorisation instrumentale, entre autres. Les élèves qui possèdent cette oreille réussissent ces exercices sans problème et avec une grande rapidité. Cela peut mettre en avant une inégalité, notamment lorsque les autres élèves qui ne possèdent pas cette oreille remarquent celui ou ceux qui réussissent les exercices cités précédemment sans se poser de questions.

Ces constats nous amènent à formuler la problématique déjà évoquée dans notre introduction : en quoi l'oreille absolue soulève-t-elle des discriminations entre les élèves au sein des cours de formation musicale ? Cette interrogation est un vrai problème ; ce

que permet l'oreille absolue peut provoquer un écart entre les élèves, et nous allons tenter de comprendre pourquoi. Les élèves dotés de cette aptitude sont renforcés par la valorisation du jugement émis par le professeur, et cette mise en lumière ne fera qu'agrandir cette différence, quand d'autres travailleront dur pour vouloir obtenir un résultat identique. Mais le problème ne viendrait-il pas plutôt de l'activité proposée ou de l'évaluation ? Il serait intéressant d'essayer de rétablir une unité et une égalité entre les élèves. Essayons tout d'abord de comprendre cette inégalité.

Plusieurs critères permettent de tendre vers une égalité : l'ambiance dans la classe, la bonne entente entre les élèves, la notation du professeur, l'évaluation... Il est malgré tout difficile de valoriser l'individu au sein du collectif. Les travaux en sous-groupes permettent alors de mettre en avant chaque élève au sein de la classe entière, en attribuant par exemple des rôles différents à chaque élève pour que celui-ci se sente indispensable pour les autres camarades de son groupe. Il est à noter que l'oreille absolue est un phénomène rare dans nos classes, mais à ne pas négliger.

Deux hypothèses se dessinent :

- **Hypothèse 1** : il semble plus facile pour un élève de réaliser certaines activités en classe et certaines épreuves d'examen s'il possède l'oreille absolue.
- **Hypothèse 2** : l'élève qui possède cette oreille semble être mieux considéré dans les cours de formation musicale (du fait des activités proposées et des évaluations).

Il n'y a pas de programme imposé en formation musicale (comme pour les autres disciplines musicales), chaque structure met en place un projet d'établissement et des objectifs et compétences à viser dans l'année pour chaque niveau ; ces acquis sont vérifiés et jugés à chaque fin d'année ou de fin de cycle¹⁶. Les modalités sont propres à chaque établissement. Dans ce mémoire nous nous intéresserons principalement aux modalités d'évaluation d'un conservatoire à rayonnement régional et à celles d'une école de musique.

Nous allons maintenant revenir sur notre première hypothèse et tenter de comprendre pourquoi est-ce qu'il semble plus facile un élève de réaliser certaines activités et certaines épreuves d'examen s'il possède l'oreille absolue. Les relevés

¹⁶ Un cycle est un ensemble d'années. Chaque cycle vise des acquis à maîtriser, qui s'obtiennent sur plusieurs années de pratique.

mélodiques sont des exercices d'oreilles, qui permettent de développer des capacités pour pouvoir réécrire ce que l'on entend dans la clé demandée, parfois dans un chiffrement de mesure indiqué. Ces relevés se complexifient au fil des années (relevés à plusieurs voix, relevés atonaux, métrique changeante). Il serait intéressant de savoir ce que l'on souhaite vraiment développer chez l'élève lors de cette activité : est-ce que l'on veut former l'élève à mémoriser les sons (et donc d'amener les élèves vers une oreille absolue), ou bien développer chez l'élève une oreille intervallique (relative) pour qu'il puisse être capable d'identifier des intervalles rapidement, ou encore souhaitons-nous que chaque élève réalise l'exercice par la méthode qu'il préfère, avec laquelle il est plus à l'aise, tant que les bonnes notes et les bons rythmes sont écrits sur le papier ?

Autre activité qui m'interpelle et qui m'évoque une inégalité entre les possesseurs de l'oreille absolue et ceux qui ne l'ont pas, c'est la mémorisation-décodage. Le professeur joue une mélodie accompagnée au piano (la main droite joue le thème à mémoriser, la main gauche harmonise la mélodie). Dans un premier temps, les élèves doivent rechanter la mélodie entendue plusieurs fois, sur une syllabe quelconque sans nommer les notes. La deuxième étape consiste à essayer de rejouer cette mélodie avec son instrument. Celui qui n'a pas l'oreille absolue va chercher par intervalle, ou par tâtonnement et faire fonctionner son oreille afin de trouver les bonnes notes sur son instrument. L'élève a besoin d'un temps de réflexion pour pouvoir effectuer cette tâche. A nouveau, quel est l'objectif visé pour cette activité ? Devrions-nous en tant que professeur analyser et juger le cheminement choisi par un élève ou prendre en compte seulement le résultat obtenu ?

Enfin, le déchiffrement chanté paraît être aussi une activité facilement réalisable pour l'élève possédant l'oreille absolue. Il s'agit d'être capable de chanter les notes à vue, en étant accompagné par le professeur au piano. L'élève qui a cette capacité va déchiffrer très vite, et chantera les notes qu'il voit en associant le nom correspondant à la hauteur (c'est le cas pour la plupart des élèves possédant cette oreille, attention néanmoins à ceux qui sont uniquement capables de reconnaître le son entendu, à l'écoute et pas forcément à vue). L'élève qui ne l'a pas va faire travailler sa mémoire et son oreille intervallique pour tenter de réussir cet exercice.

La deuxième hypothèse que nous émettons est que les élèves ayant l'oreille absolue semblent être mieux considérés que les autres dans les cours de formation musicale. Lorsqu'un élève a l'oreille absolue, il semble avoir toutes les chances

d'obtenir les résultats attendus sur les activités précédemment citées. Ces différences de capacités peuvent créer des inégalités entre les élèves, sachant que les résultats obtenus ne sont pas forcément égalitaires pour tous, du fait des facilités de certains.

Pour obtenir des réponses à ces questionnements, j'ai souhaité m'entretenir avec trois professeurs de formation musicale puis d'analyser leurs témoignages afin vérifier ces hypothèses.

II) Méthodologie : mener des entretiens semi-directifs

II.1) Justifications du choix de méthodologie

J'ai choisi de réaliser des entretiens semi-directifs avec trois professeurs de formation musicale de diverses structures¹⁷. Il m'a semblé pertinent d'utiliser l'entretien afin d'obtenir des témoignages d'expériences réellement vécues, détaillées et précises : un entretien me permet de pouvoir revenir sur d'éventuelles incompréhensions, de guider l'interviewé vers des réponses et des avis qui lui seront personnels. Par ailleurs, selon Imbert :

« l'entretien n'est donc pas l'application d'un questionnaire ou un interrogatoire au cours duquel on pose une série de questions sans laisser la personne libre de s'exprimer et de développer ses propres arguments. Cela n'empêche pas que l'on puisse parfois poser des questions dont on connaît déjà la réponse, l'absence de réponse ou la manière de répondre étant des informations utiles à collecter. Cette conversation nécessite parfois un apprentissage car il faut apprendre à acquérir la patience à laisser l'autre s'exprimer, le respecter, l'écouter ». (Imbert, 2010, p. 26)

En laissant une liberté d'expression aux professeurs, nous obtenons des informations uniques. Les questionnaires sont utiles pour la quantité, mais les éléments de réponses sont souvent à choix multiples, et les idées apportées sont donc trop approximatives pour ce que nous souhaitons savoir. Afin de connaître et analyser au

¹⁷ Deux professeurs d'un Conservatoire à Rayonnement Régional (un homme et une femme, âgés d'une cinquantaine d'année, titulaires du CA), une professeure d'une école de musique (âgée d'une trentaine d'année, titulaire du DE).

mieux les points de vue et réponses des interviewés, j'ai préféré instaurer un véritable dialogue. L'entretien permet d'obtenir des réponses plus spontanées et donc plus authentiques.

Pour récolter des réponses à mes hypothèses de départ, j'ai décidé d'utiliser un guide d'entretien préalablement réfléchi et rédigé, s'appuyant sur trois thèmes principaux : une thématique de généralités sur l'oreille absolue, puis sur l'égalité au sein des cours de formation musicale, et enfin sur les activités et évaluations proposées aux élèves. Durant mes deux stages de formation musicale réalisés sur ces deux années, j'ai appris qu'une séance de cours devait être judicieusement préparée : il est nécessaire d'avoir un objectif principal de séance, constitué lui-même de sous-objectifs reliés au premier. De ces objectifs découlent évidemment les objectifs d'acquisition : que doivent réellement avoir acquis les élèves, que devront-ils avoir compris, que devront-ils savoir faire, de quoi seront-ils capables ? En tant que professeurs, nous devons cibler à l'avance quelle va être la compétence de l'élève mise en jeu ici. J'avais donc besoin de connaître les avis des professeurs sur la question de l'évaluation, qui semble essentielle pour éviter les inégalités et faire progresser l'ensemble des élèves. Les évaluations actuelles sont globalement les mêmes pour tous, elles ne sont pas adaptées au profil de l'élève.

Mais pour savoir s'il y a des inégalités entre les élèves qui ont l'oreille absolue et ceux qui ne l'ont pas, il m'a semblé pertinent de récolter des témoignages auprès de ces trois professeurs. Je n'ai pas souhaité me renseigner auprès d'élèves de cette discipline, car mon but est de partager des constats et points de vue d'enseignants avec d'autres professeurs. S'adresser à des élèves pour savoir ce qu'ils ont vécu eux-mêmes est aussi un sujet intéressant mais ce n'est pas ce que l'on recherche avant tout ici. Avoir leurs avis permettrait de constater ces inégalités uniquement de leur point de vue, mais cela ne pourrait pas nous inviter à penser à des solutions, des méthodes, d'acquérir de nouveaux regards dans l'enseignement actuel. C'est en tant que collègue que j'ai souhaité interroger ces personnes, pour partager avec elles une prise de conscience sur ces éventuelles inégalités et sur les modalités d'évaluation utilisées aujourd'hui.

Chaque entretien a duré environ une heure. J'ai laissé les professeurs parler le temps qu'ils le souhaitent sur chaque question, j'intervenais pour relancer avec une question complémentaire, afin de les guider vers des éléments de réponses plus précis,

ou avec une nouvelle question. Les trois personnes interrogées ont accepté d'être enregistrées, j'ai donc pu retranscrire la totalité de nos échanges très instructifs¹⁸.

J'ai tenté de respecter l'interviewé, de l'écouter attentivement, ce qui ne m'a pas semblé difficile car les réponses qui m'ont été données étaient toutes plus intéressantes les unes que les autres, quelle que soit la catégorie de questions.

« L'accès à un dialogue authentique nécessite, voire exige, pour le chercheur d'être à l'écoute, attentif, patient, et curieux de l'Autre, de son histoire, afin d'entrer dans son univers de sens pour le décrypter ensuite tout en gardant la « juste distance ». » (Imbert, 2010, p 25)

II.2) Modalités du recueil de données : du général à la question ciblée

Durant cette période de confinement, j'ai pu réaliser trois entretiens téléphoniques semi-directifs avec chacun de ces professeurs. Afin d'être efficace dans ma démarche, j'ai d'abord établi un guide d'entretien comprenant dix questions principales, puis à chacune de ces questions étaient reliées une ou deux questions complémentaires pour que les interviewés puissent affiner leurs réponses. Les questions étaient classées en trois catégories comme cité précédemment : la première, d'ordre général, s'intéresse aux choix de l'enseignement de la formation musicale, ce qu'ils souhaitent transmettre et développer chez leurs élèves ; connaître leurs vécus en tant qu'élèves en cours de solfège, notamment sur le déroulement d'un cours de solfège (quelles méthodes étaient utilisées), et si l'oreille absolue était un choix des enseignants à une certaine époque ; savoir quelle place avait l'oreille absolue au sein des cours lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves et leurs considérations en tant que professeurs aujourd'hui des élèves qui ont l'oreille absolue dans les cours actuels.

Le principe des questions générales est de laisser de la liberté aux enseignants, même si cette liberté est guidée, et de voir quelles idées allaient apparaître en premier, quels points de vue, d'écouter leurs façons de penser, leurs rapports à la formation

¹⁸ Les entretiens sont disponibles en annexe.

musicale. J'ai tout de même posé une question sur l'oreille absolue mais également d'un point de vue général pour connaître leurs regards sur les élèves ayant cette capacité.

La deuxième catégorie de questions aborde le constat d'égalités ou inégalités au sein des cours de formation musicale : ces différences sont à mettre en lien avec les activités et exercices proposés selon les capacités de chaque élève. Nous avons également discuté des modalités d'évaluation qui sont mises en place au sein de leurs structures, et j'ai souhaité leur faire prendre conscience que les critères d'évaluation sont communs pour un ensemble d'élèves alors que chaque élève a ses propres difficultés et propres faiblesses. Ensuite, j'ai soumis l'idée de l'autoévaluation (ou l'autocritique) qui pourrait être une solution en formation musicale pour que chaque élève puisse avancer à son rythme au sein du groupe, l'élève lui-même établirait une grille en faisant le point sur ce qu'il est capable de faire et sur ce qu'il lui reste encore à travailler. Ces questions sont importantes, j'ai pu partager et échanger des constats. J'ai souhaité faire émerger ces constats par les professeurs eux-mêmes, pour pouvoir ensuite comparer mes avis avec eux.

Enfin dans une troisième catégorie de questions, j'ai souhaité les amener également à constater que certaines activités de formation musicale sont plus faciles à réaliser pour des élèves qui ont l'oreille absolue, ce qui provoque des inégalités entre les élèves et d'autant plus dans les notations lors d'évaluation. Je souhaitais aussi connaître leurs réactions, conseils, outils, méthodes utilisés afin de proposer une égalité au niveau de la notation lors d'évaluations (en classe ou en examen), je souhaitais également savoir s'ils avaient des solutions afin de rendre ces exercices réalisables par tous les élèves, connaître le but des activités de type déchiffre chanté, relevé mélodique ou encore mémorisation, ce que l'on souhaite développer chez l'élève dans ces activités, et enfin de savoir s'ils connaissaient des méthodes de formation musicale actuelles qui souhaitent développer les deux oreilles et qui permettraient une unité entre les élèves. Il m'a paru indispensable de connaître leurs avis sur toutes ces questions.¹⁹

¹⁹ Le guide d'entretien se trouve en annexe sous forme de tableau, pour plus de détails.

III) Résultats et analyses

III.1) Synthèse des résultats des trois entretiens

Dans cette première partie, nous allons simplement observer les éléments de réponses soulevés par mes questionnements. Puis dans une seconde partie, nous analyserons et comparerons les réponses en émettant des liens avec le cadre théorique. J'ai énormément été intéressée par ces témoignages, de la réponse la plus large à la plus centrée. J'ai réellement porté une grande attention à ces échanges et partages. Par souci de lisibilité, j'ai réuni les réponses des professeurs pour chaque question, et formé des parties distinctes (le sujet d'une question forme un paragraphe). J'ai également organisé ces parties dans trois grandes parties, correspondantes aux thématiques de mon guide d'entretien. Tous ces éléments de réponses sont propres aux professeurs interrogés.

III.1.a) Formation musicale et oreille absolue : perceptions des professeurs

J'ai souhaité savoir en premier lieu ce qui avait convaincu les professeurs d'enseigner la formation musicale. En particulier sur la discipline même, c'est le fait de pouvoir enseigner à un collectif, d'avoir des instruments en classe, une pluridisciplinarité et une ouverture sur des œuvres aux esthétiques variées dans chaque cours. Ils aiment transmettre le vivre ensemble, le partage, leur amour et leur passion de la musique. Cette passion transmise leur permet de développer une autonomie chez les élèves, des acquis techniques, afin de les rendre capables de déchiffrer n'importe quelle partition seuls et d'apprécier la musique.

Je me suis également intéressée à l'enseignement qu'ils avaient reçu pour comparer aux méthodes d'aujourd'hui. Globalement, les trois professeurs ont reçu en tant qu'élève un enseignement solfégique qu'ils qualifient de « très » traditionnel, cloisonné, avec un objectif de formation à l'oreille absolue (dictées de notes très difficiles, lectures de notes dans plusieurs clés avec changement de clé à chaque mesure, lecture de rythmes, chants déchiffrés sans instruments pour accompagner), cette méthode fonctionnait pour ceux qui avaient l'oreille absolue. A une certaine époque, si un élève n'avait pas l'oreille absolue ou qu'il n'avait « pas une bonne oreille », il pouvait

être exclu du conservatoire du fait des échecs aux examens (examens qui pouvaient d'ailleurs être basés sur une seule épreuve, très souvent le chant déchiffré ; une erreur pouvait s'avérer fatale car les possibilités de montrer ses propres capacités musicales étaient moindres). La pratique des instruments en classe est récente. Notamment à partir des deuxièmes cycles, le répertoire musical de domaines différents était utilisé pour déchiffrer à l'instrument. Les mises en place de travaux en sous-groupes et l'alternance des activités (déchiffrages et relevés réalisés à deux ou trois pour s'aider) permettent d'apprendre à plusieurs. Puis, lorsqu'il s'agissait d'aller plus loin dans cette discipline, en cycle spécialisé par exemple, l'oreille absolue était indispensable pour réussir les déchiffrages chantés atonaux. D'un point de vue pédagogique, en classe, très peu d'explications étaient données, il y avait de grandes incompréhensions, et donc des erreurs qui ne pouvaient pas s'améliorer sans l'aide d'un professeur. Cette discipline était considérée comme un « mauvais moment à passer ». Le solfège aujourd'hui est toujours transmis dans les cours de formation musicale afin de donner de la technique et de la conscience musicale aux élèves, mais il a subi des transformations (ouvertures vers l'instrument en classe afin de faire les liens entre ce qui est appris en formation musicale et la technique instrumentale ; mais aussi le droit à l'erreur par exemple, qui paraît être une évidence aujourd'hui dans nos cours). Ce qu'il faut retenir, c'est que l'oreille relative n'était pensée que bien plus tard. A une certaine époque, on ne parlait jamais d'oreille relative : soit l'élève devait avoir l'oreille absolue, soit il n'avait pas une bonne oreille.

J'ai ensuite souhaité savoir comment ils considéraient les élèves qui ont l'oreille absolue aujourd'hui. Du point de vue des interviewés, l'oreille absolue semble ne pas être un avantage et peut parfois être problématique pour certaines activités. Les professeurs remarquent que les élèves qui ont l'oreille absolue sont peu nombreux. Elle se forme tôt et se développe entre autres avec la pratique instrumentale régulière. L'oreille absolue est une question d'habitude et de mémorisation : l'oreille absolue des « touches blanches » signifie que l'élève pianiste, lorsqu'il commence à apprendre à jouer de cet instrument, ne touchera pas aux touches noires avant un long moment (pour une question de facilité) : il habituera alors sans le vouloir son oreille aux sons des notes de la gamme de *do* majeur et de la gamme de *la* mineur (ces gammes correspondent aux touches blanches). Du fait de leurs facilités et de leurs rapidités à réaliser certains exercices, il arrive que ces élèves soient même laissés de côté par les professeurs car ils ont des atouts et des compétences qui sont acquis (comme pour le déchiffrage chanté,

les dictées mélodiques, la facilité pour rejouer à l'instrument ce qu'ils entendent). Elle ne semble tout de même pas indispensable à avoir car les évaluations d'aujourd'hui sont pensées du point de vue de l'élève qui n'a pas l'oreille absolue (nous développerons cela sur les réponses à la question des modalités d'évaluations).

III.1.b) Egalités et inégalités

J'ai souhaité savoir si les professeurs pensaient que les activités proposées en cours de formation musicale étaient vécues de la même façon pour chaque élève. D'abord, le premier constat commun est le fait de prendre en compte que les élèves sont tous différents et ont des capacités qui leur sont propres. C'est pour cela que la formation musicale propose des activités variées, avec des entrées diverses, des approches différentes de la musique. Il n'existe pas qu'une seule méthode. Le chant est le tronc commun de tous les élèves, et pourtant chaque élève a sa propre voix, qui est différente selon le sexe et qui évolue en fonction de l'âge. Aussi, les élèves amènent leurs instruments en cours, et ces instruments sont différents, la pratique de l'instrument nécessite des compétences particulières, et les niveaux seront hétérogènes car les techniques instrumentales sont différentes selon l'instrument pratiqué et les élèves n'avancent pas à la même vitesse. En fin de cycle, lors d'une évaluation, on ne donne pas le même support de travail à tous les élèves, on adapte à l'instrument de l'élève ainsi qu'au répertoire de l'instrument associé. D'un regard plus général, la différence entre ces élèves dépend inévitablement de l'environnement social, de la régularité du travail, etc. Le professeur doit prendre en compte ces différences et toujours s'adapter à celles-ci. On s'aperçoit également qu'il existe bien plusieurs oreilles : les élèves ne vont pas entendre ou écouter les mêmes choses aux mêmes moments. Concernant les élèves ayant l'oreille absolue, les professeurs constatent une rapidité et une facilité à effectuer des exercices précis : le professeur peut alors donner un autre exercice à celui qui a fini, il peut également bouger le contenu de son cours pour adapter, ou bien amener une difficulté à l'élève pour que ce dernier soit en constante progression et pour que les autres élèves puissent prendre le temps de réaliser correctement ce qui leur a été demandé de faire. Lorsque l'on s'aperçoit qu'un élève assimile très vite les noms de notes aux hauteurs, il n'est pas exclu de développer cette aptitude d'oreille absolue chez

l'élève. L'inverse semble par contre difficilement envisageable (si un élève n'a pas l'oreille absolue, on ne le forcera pas à la développer) et s'avère ne pas être utile.

Il m'a paru indispensable également de discuter avec les professeurs des modalités d'évaluation afin de savoir si certaines des activités étaient proposées en faveur de ceux qui auraient l'oreille absolue. Aujourd'hui (dans les établissements de ces professeurs), on rencontre des évaluations de fin de premier et deuxième cycles (et même début du troisième), organisées en séance de travail, par groupe de quatre élèves, devant un jury, et les épreuves sont réalisées comme lors d'une séance de cours habituel, ce qui permet aux élèves de mieux appréhender l'évaluation. De plus, le professeur qui anime le déroulé de l'examen est celui que les élèves ont eu dans l'année, et il proposera des activités qui auront été effectuées pendant les cours. Il n'y a pas de mises en loge pour ces cycles. Il y a le droit à l'erreur, qui permet à l'élève de se corriger s'il s'aperçoit qu'il s'est trompé. Les épreuves sont variées : on propose aux élèves une séance de rythmes sensoriels (imitations de formules rythmiques par percussions corporelles, improvisations), de la lecture, du déchiffrage chanté accompagné par le professeur au piano, des relevés mélodiques avec l'instrument pour s'aider. Comme dit précédemment, les critères d'évaluations sont mis sur le plan de l'élève qui n'a pas l'oreille absolue (évaluations alors réalisables par tous), les critères étant communs pour tous. Pourtant, on constate que celui qui a l'oreille absolue va tout de même très vite, qu'il n'a pas, ou très peu, besoin de vérifier ses notes à l'instrument. L'évaluation actuelle semble ne pas être équitable pour tous, même si elle reste atteignable par tous. Il serait envisageable de repenser les évaluations de différentes manières. Certains évoquent l'idée d'adapter l'évaluation, qui pourrait être plus individuelle et modelée aux capacités et aux difficultés de l'élève. La durée de l'activité lors de l'évaluation pourrait être pensée également selon les capacités de l'individu. De plus, après avoir évoqué l'idée d'autoévaluation, les professeurs pensent qu'elle serait bénéfique : le musicien lui-même est toujours en constante autocritique de ses performances, de son travail, de ses prestations sur des critères différents ; l'autoévaluation permettrait à l'élève d'apprendre à mettre en valeur ce qu'il sait faire, et à mettre le doigt sur ce qu'il ne sait pas encore faire mais sur lequel il pourrait s'améliorer. Cela donnerait du sens aux élèves, et permettrait d'acquérir des réflexes dès leurs plus jeunes âges pour comprendre que l'on évolue et on grandit grâce à sa critique et surtout grâce à celle des autres : c'est l'effet miroir. Cette autocritique permettrait à l'élève de comprendre l'intérêt de la discipline en elle-même. L'autoévaluation serait efficace pour tous les cycles, régulière

et pas seulement au moment de l'évaluation. Aujourd'hui, le manque de temps en classe ne permet pas encore d'appliquer ce système.

J'ai souhaité avoir les points de vue des professeurs concernant les éventuelles inégalités entre les élèves qui ont l'oreille absolue et ceux qui ne l'ont pas. A l'unanimité, la réponse donnée cette fois est « oui ». Le constat de la rapidité à réaliser des activités comme la mémorisation d'un thème mélodique, le repiquage/décodage à l'instrument, les dictées mélodiques ou le déchiffrement chanté. De plus, cette constatation est observable déjà chez les enfants. L'élève qui a l'oreille absolue ne réfléchit pas, ne cherche pas, les réponses semblent données à l'évidence (seulement pour ces activités citées). A l'inverse, celui qui n'a pas cette oreille mettra plus de temps, il va chercher, réfléchir par intervalle, va se raccrocher à la tonalité d'un morceau. Il est possible que celui qui a l'oreille relative et qui se décale sur son relevé mélodique (un mauvais intervalle), on lui fera constater son erreur, alors que le décalage n'arrivera pas à celui qui a l'oreille absolue (puisque que c'est une évidence pour lui et qu'il ne pense pas par intervalle). Développer l'oreille relative chez les élèves ayant l'oreille absolue semble faire partie des objectifs d'apprentissage. Malgré ces différences de capacités et de notations, ces activités recensées ne font pas l'essentiel de la formation musicale ; les professeurs interviewés constatent que l'oreille absolue ne fait pas toute la musicalité, c'est-à-dire la conscience harmonique, rythmique, intervallique, le jeu instrumental et toute autre qualité nécessaire à la formation du musicien.

J'ai ensuite voulu savoir quelles étaient les activités sur lesquelles les élèves ayant l'oreille absolue rencontrent des difficultés. Ces élèves sont plus fragiles par exemple sur des polyphonies : le fait que leurs oreilles soient basées sur un seul diapason, ils auront du mal à adapter leurs justesses vocales à celle des autres chanteurs qui n'auraient pas l'oreille absolue. Ils donnent l'impression de chanter faux, alors que c'est la hauteur des autres qui baisse. Mais la majorité des autres chanteurs (de ce contexte-ci) n'ayant pas l'oreille absolue, celui qui la possède doit s'adapter (autrement dit, la minorité). Il doit apprendre à écouter les autres pour pouvoir s'accorder, ce qui n'est pas aisé pour lui. Aussi, les instruments mal accordés peuvent gêner ceux qui possèdent cette oreille : c'est comme mettre sous vos yeux une couleur que vous ne sauriez pas assimiler à un nom.

De plus, les élèves qui ont cette oreille rencontrent des difficultés sur un répertoire qui leur est moins connu (notamment comprendre la richesse harmonique des

accords de jazz), ils doivent développer leur oreille harmonique, qui leur est bien plus difficile à avoir que l'oreille mélodique (d'autant plus si l'élève joue d'un instrument mélodique). Le changement de diapason, les instruments transpositeurs sont aussi de réels problèmes pour eux : l'élève qui joue d'un instrument transpositeur et qui a l'oreille absolue de son instrument, aura mémorisé des noms de notes et assimilés ces noms à des hauteurs bien précises. Et pour le diapason qui est différent et dont l'oreille se serait également habituée (notamment pour la musique ancienne, où le diapason référant est souvent au *la* 415), un changement de diapason est très handicapant pour eux. Le fait de travailler son oreille relative le plus tôt possible permettrait de briser ces habitudes auditives. De plus, l'oreille absolue entend et nomme des notes précises, il est plus facile pour eux d'avoir une oreille mélodique, mais lorsqu'il s'agit de trouver une couleur harmonique, lors de relevés à plusieurs voix par exemple, les élèves vont plutôt écouter la mélodie de chaque voix et peuvent ne pas contextualiser l'ensemble des notes et les placer dans une tonalité, ou encore d'assimiler un chiffrage²⁰ et une fonction²¹ à un accord particulier. Toujours pour ces relevés, on constate que l'élève qui a l'oreille absolue et qui pratique d'un instrument mélodique assez aigu aura du mal à percevoir à l'écoute les lignes de basses que l'on peut demander de relever, ou de jouer.

Pour en revenir à la tonalité, la compréhension de celle-ci est difficile à saisir pour les élèves qui ont cette oreille absolue, et lors de repiquages de thèmes inscrits dans une tonalité bien précise, ces élèves peuvent très bien faire des fautes d'écritures de notes et de ne pas écrire la bonne altération, comme d'écrire un *la* dièse au lieu d'un *si* bémol²². Il leur devient alors plus compliqué de relever ou de chiffrer un thème atonal, même principe, les notes ne s'écrivent jamais par hasard. L'oreille absolue doit donc être complétée de différentes oreilles qui sont indispensables pour un musicien (oreille mélodique, intervallique, harmonique), oreilles additionnées à la conscience musicale (compréhension de l'harmonie, la tonalité, le sens du rythme, la culture musicale, l'écriture...).

²⁰ Un chiffrage est une indication numérique qui représente la nature d'un accord.

²¹ Une fonction est le rôle d'un accord dans un contexte tonal.

²² Ces deux notes correspondent au même son à l'oreille, mais elles ne s'écrivent et ne se nomment pas de la même façon selon le contexte tonal : on appelle cela une enharmonie.

III.1.c) Activités en cours et en évaluation

On constate chez les élèves ayant l'oreille absolue, qu'ils éprouvent des facilités à réaliser certaines activités, comme le déchiffrement chanté (que ce soit dans un contexte tonal ou atonal), les relevés mélodiques de tout style musical, les dictées atonales mélodiques, les mémorisations-décodages, le tout réalisé avec une grande rapidité, comme nous l'avons dit précédemment. Ils sont capables parfois de chanter sans réfléchir aux notes, sans analyser : le professeur va alors apprendre à l'élève à repérer le conjoint du disjoint, à nommer les intervalles à la vue et entendus, afin de conscientiser l'analyse de l'élève. Le rôle du professeur face à ces élèves est de cibler leurs difficultés pour leur permettre de progresser. Le but de ces activités qui font l'objet de ce paragraphe est de développer l'autonomie de l'élève. Ils doivent incorporer des réflexes d'intervalles, de tonalités, apprendre à vérifier seuls, sans instruments, avec leur autonomie vocale d'intonations. Il faut cependant nuancer nos constatations : si l'on perçoit des facilités pour ces élèves, cette faculté ne permet pas de réussir tout le reste au sein du cours de formation musicale.

Afin que tous les élèves puissent avoir les mêmes chances de réussir ces activités en classe et lors d'évaluations, les modalités et critères sont assouplis : le droit à l'erreur, le même temps imparti pour tous les élèves permettent d'établir cette égalité. Pour certaines activités, comme le relevé mélodique, on propose un texte à trou musical pour les débutants, on demande aux élèves de compléter certains endroits sur les portées (soit de retrouver les notes, soit de retrouver les rythmes), et la difficulté évolue en fonction du niveau de l'élève. Ils ont donc des repères pour se rattraper s'ils se perdent. Dans les niveaux plus élevés, on ne donne que la tonalité de départ, ainsi que la première note, et l'exercice peut se complexifier dans les cycles spécialisés en recherchant la première note à l'aide d'un diapason. On ne les laisse pas chercher seul car c'est difficile (mais cela arrive tout de même aux élèves en cycles spécialisés, avec l'aide d'un diapason donnant le *la* de référence). Ils peuvent s'aider de leurs instruments. La mémorisation est aussi essentielle, pour avoir la mélodie en tête et pouvoir la réécrire sur des portées. Lorsque l'on repère des fautes, on essaie de trouver du positif dans le travail de l'élève pour valoriser ce qui est bon, et donner des clés pour l'aider dans ce qui ne va pas. Pour la mémorisation active à l'instrument, on peut commencer par faire attention à la mise en place rythmique, de bien écouter la musique.

Il est également intéressant de faire comprendre aux élèves l'importance de l'écrit d'une partition pour se souvenir et fixer les idées musicales. Ainsi, l'invention au sein des cours permettrait de développer cet intérêt : il est possible de demander à un élève d'inventer une mélodie à l'instrument puis d'essayer de la réécrire pour s'en souvenir. S'il sait l'écrire, c'est qu'il sait la lire.

Enfin, j'ai souhaité me renseigner auprès de ces trois professeurs pour savoir s'ils connaissaient une méthode qui développerait les deux oreilles (absolue et relative), et s'il fallait vraiment penser à développer une oreille particulière. La formation de l'oreille absolue ne semble plus être dans l'ère du temps (malgré le constat que certains des exercices demandés sont plus facilement réalisables par ceux ayant cette oreille). Aujourd'hui, les méthodes écrites sont plutôt basées sur la pratique active, avec des cours complets pour lire, pour chanter, comportant des dictées avec des repères et proposent des activités avec l'utilisation de l'instrument en classe. Rien n'évoque une volonté de développer une oreille particulière, nous devons simplement développer au mieux les oreilles de nos élèves.

III.2) Analyse et croisement des données

Afin d'analyser ce qui a été dit dans les entretiens, j'ai choisi de souligner les thématiques suivantes : les inégalités entre les élèves, la considération des différences entre les élèves, les objectifs d'apprentissages visés à repenser, et les modalités des évaluations. Ces quatre thématiques m'ont semblé les plus pertinentes à étudier, car j'ai pris conscience d'une chose importante durant les entretiens : j'ai compris que l'oreille absolue est un prétexte et un exemple de discriminations parmi d'autres, car c'est en observant à la loupe les inégalités créées par l'oreille absolue que je me suis aperçue que des inégalités sont présentes dans de nombreux domaines. Chaque élève a des talents et des capacités différentes des autres qu'il faut mettre en valeur, mais il faut aussi développer tout le reste, aider et accompagner l'élève à renforcer ses difficultés afin que celles-ci deviennent complémentaires de ce qu'il sait déjà.

Dans cette prochaine partie, les citations utilisées sont des extraits des entretiens réalisés.

III.2.a) Les inégalités entre les élèves

Celui qui possède l'oreille absolue rencontre évidemment de grandes facilités à réaliser certaines activités proposées dans le cours de formation musicale, nous l'avons constaté précédemment. Dans l'enseignement reçu des interviewés, les inégalités se faisaient déjà ressentir. Les souhaits de leurs professeurs étaient de former l'oreille absolue, car à cette époque-là c'était ce que l'on pensait être le mieux pour l'élève, en tout cas dans l'enseignement du solfège :

« Et c'est pour ça que dans l'apprentissage, il faut faire attention de pas éliminer des gens et de les cataloguer en disant « mais t'entends rien t'as pas une bonne oreille », tout ça parce qu'ils ont pas une oreille absolue²³. ». (Premier entretien)

Aujourd'hui, nous savons que ce n'est plus le cas : on encourage à la développer si l'élève en a les capacités, même si elle n'a pas que des avantages ; mais on ne forme plus tous les élèves à avoir l'oreille absolue. Si un élève l'a, elle sera à développer en parallèle des autres oreilles requises.

Nous avons compris que certaines activités de formation musicale sont désormais réalisables par tous les élèves, mais tout de même plus facilement réalisables par ceux qui ont l'oreille absolue. Des inégalités se creusent lors des évaluations, et les élèves ne possédant pas cette oreille semblent éprouver une jalousie du fait de la rapidité, la facilité des autres à faire ce qui est demandé. Pourtant, lorsque nous observons de plus près, on constate que les inégalités sont principalement marquées du point de vue de celui qui a l'oreille absolue : nous avons pu énumérer les difficultés que l'élève rencontre sur diverses activités. L'oreille absolue n'a donc pas seulement des qualités, comme l'exprime Claire Pelofi ou encore Sylvie Vangenot²⁴, citée dans notre première partie. Voici l'avis d'un professeur qui constate un trait des inconvénients de cette oreille :

²³ Par souci de lisibilité, mes courtes interventions, les interjections et les répétitions ont été supprimées ici. Les entretiens en revanche sont complets en annexe. Les retranscriptions sont pensées au plus proche de la réalité des enregistrements.

²⁴ Voir les références bibliographiques.

« C'est pas toujours un avantage quoi. Je me souviens d'une élève avec qui on faisait de la polyphonie a capella, qui restait coincée sur sa hauteur, parce que oreille absolue mais alors elle, oreille absolue à mort quoi, c'est-à-dire que elle entendait vraiment tout, c'était fixé elle y était pour rien c'était comme ça, et le groupe descendait un peu en justesse tu vois, on faisait du déchiffrage et le groupe descendait, et elle descendait pas ! Et ça c'était terrible au niveau de l'accord tu vois ! Donc c'est pas du tout un avantage dans ce cas-là. ». (Premier entretien)

Les professeurs se dirigent souvent vers les élèves en difficulté pour les aider, et cela dans beaucoup de disciplines. Malgré tout, les dictées mélodiques et toutes les activités recensées précédemment sont des activités qui reviennent souvent en cours de formation musicale. Le possesseur de l'oreille absolue n'a aucun mérite à faire des exercices s'il a trop d'aisance (Claire Pelofi le confirme également). Si on garde l'évaluation basée sur le résultat, on ne pourra pas faire avancer l'élève. Voici l'avis d'un des trois professeurs :

« En réalité, les élèves qui ont une oreille absolue, j'ai tendance à ne pas m'occuper d'eux, je me suis rendu compte de ça, parce que ils ont une telle facilité sur un déchiffrage chanté, pour une mélodie à reproduire, pour une dictée, pour tout ça que du coup ils ont quand même pas mal de points faciles quoi ouais, pas mal de points enfin pas de points positifs mais de compétences acquises rapidement grâce à ça. ». (Deuxième entretien).

Cela montre bien que l'élève qui a des facilités dans un domaine particulier est évalué sur ce qu'il maîtrise. Or, il peut arriver que cet élève développe une certaine fierté devant ses camarades s'il montre qu'il sait faire quelque chose facilement. On continue à dire que c'est « très bien » s'il réussit, alors que cet élève n'a aucune conscience de ce qu'il fait. Mais on constate chez ces élèves autant de grandes facilités que de grandes difficultés. Il s'agirait de trouver un équilibre pour réduire cet écart. Voici quelques avis des professeurs qui affirment que les élèves qui ont l'oreille absolue ont des facilités pour certaines activités mais les activités en classe vont au-delà d'une simple reconnaissance de notes :

« Celui qui a l'oreille absolue, bah toute façon il y est pour rien, il a rien demandé, il l'a. Bon bah, c'est très bien, il va aller plus vite à noter, il aura

peut-être pas besoin de vérifier grand-chose, mais quand tu fais un relevé avec un quatuor à cordes et qu'on te demande de relever le violon I et le violoncelle, c'est pas parce que l'élève a l'oreille absolue qu'il va mieux entendre le violoncelle il peut très bien avoir du mal à percevoir la basse, à cause du timbre qui se rapproche de l'alto par exemple [...] ». (Premier entretien)

« Celui qui a quelque chose dans sa voix et qui le rejoue très vite avec une oreille absolue, il cherche pas quoi, ça vient tout de suite. Et bah l'autre qui l'a pas, il va beaucoup travailler les intervalles, il va devoir se raccrocher à une intelligence musicale qui est la tonalité, quand tu vas lui dire « mais t'es en si bémol majeur », donc si c'est un grand, un étudiant il va se dire « ok si bémol majeur », ok il y arrivera peut-être mieux. Celui qui a l'oreille absolue, il va te rejouer la phrase tu vas lui dire « t'es en quel ton ? » et il saura pas forcément ! ». (Premier entretien)

« Comme je te disais dans un contexte atonal dans un diapason baroque, ils sont complètement perdus, ils n'ont plus de repères, c'est très difficile pour eux, ouais, [...] et c'est super dur pour eux d'écrire alors qu'ils seraient en 440, ils seraient en ré majeur et il y a pas de soucis quoi ! ». (Troisième entretien).

Ces constats nous invitent à réfléchir pour trouver des solutions. Les professeurs sont conscients que l'oreille absolue n'est pas l'oreille idéale pour l'élève ou pour le futur musicien, ce qui contredit la mise en lumière de cette oreille absolue prétendus par les auteurs cités précédemment dans le cadre théorique (notamment Pierre-Paul Lacas lorsqu'il expose le fait que le diapason mobile gêne les possesseurs de l'oreille absolue). Celui qui a l'oreille absolue rencontre malgré tout des difficultés : cette oreille est finalement très handicapante. A la question : les élèves qui ont l'oreille absolue éprouvent-ils des facilités à réaliser certains exercices par rapport aux autres élèves ? Un professeur me répond ceci :

« Oui mais d'un point de vue mélodique c'est tout, c'est pas ça qui va leur donner le sens musical, il y a tout le reste quand même ! Et je trouve que l'oreille absolue c'est une question qu'on se pose, mais qui est une petite partie de l'apprentissage quand même, le rythme c'est quelque chose de très

important ! Le caractère musical, la sensation, le sens de la mesure, la carrure... ». (Premier entretien)

Ce professeur rejoint la position de Kémâl Afsin, l'auteur de Psychopédagogie de l'écoute musicale, lorsque ce dernier explique que l'oreille absolue ne fait pas tout la musicalité²⁵ ; ou également l'avis de Sylvie Vangenot, « l'oreille absolue [...] n'améliore pourtant en rien ni le savoir-faire, ni la sensibilité du musicien ». L'oreille absolue ne fait pas tout, ce n'est pas elle qui permettra à l'élève de devenir bon musicien. Pour aider ces élèves à progresser dans les domaines plus fragiles, les professeurs doivent trouver des astuces, pour les former sur autre chose :

« Moi, les oreilles absolues, les difficultés que j'ai réussi à leur mettre sous les yeux ou dans les oreilles plutôt, c'est les musiques qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre, ouais, d'entendre ou de jouer, d'écouter... donc il y en a certains qu'ont jamais écouté de jazz, et donc bizarrement tu leur mets un standard de jazz avec des accords de 11^e etcetera ils sont complètement paumés, alors que les autres, finalement un choral de Bach ou un standard de jazz, c'est la même chose, c'est des accords à retrouver. ». (Deuxième entretien)

Ce qu'il faut en conclure, c'est que les inégalités sont réelles au sein des cours de formation musicale mais elles ne sont pas comme nous l'avions imaginé : il y a d'autant plus d'inégalités perçues par les élèves qui ont l'oreille absolue que par ceux qui ont l'oreille relative ou une autre forme d'oreille. Mais ces inégalités vont se trouver partout en musique et pas seulement sur le sujet de l'oreille absolue. Le professeur doit alors prendre en compte les différences de chaque élève.

III.2.b) Considération des différences entre les élèves

Les humains sont tous dotés de nombreuses qualités différentes et personnelles. En musique, l'oreille absolue est une qualité, tout comme l'oreille relative ou le sens du rythme, la conscience harmonique, etc. Toutes ces différences sont évidemment à prendre en considération pour ne mettre aucun élève de côté. Afsin rejoint

²⁵ Citation de l'auteur : « Croire que l'oreille absolue est l'un des critères de la musicalité est une erreur grave, malheureusement des plus répandues. »

ce regard sur la prise en compte de tous les élèves, en démontrant que le professeur doit faire abstraction du diapason absolu pour pouvoir s'adapter à tous ses élèves. Voici quelques avis d'un professeur :

« Les gamins sont tous différents, et la difficulté c'est que le prof il est tout seul, lui il est une unité, et il doit considérer que tout le monde est différent [...], les enfants ressentent les choses différemment. »

« La pédagogie elle est là justement pour faire des différences, parce que c'est là où le prof doit avoir une, un peu une caisse à outil parce qu'il a préparé son cours, il dit « je vais faire faire ça à mes élèves » »

« C'est justement ça le challenge d'un cours de formation musicale avec instruments même en second cycle, c'est que les élèves savent pas faire les mêmes choses dans leur répertoire parce que la musique elle s'apprend pas qu'en cours de FM, la formation musicale au sens large on l'apprend partout quoi. ». (extraits du premier entretien)

En formation musicale, nous avons la chance de pouvoir transmettre des savoirs par de multiples façons, il y a de fortes chances que chaque élève puisse trouver sa propre méthode mais le principal c'est que celle-ci soit conscientisée (Afsin présente dans son livre les méthodes de John Curwen et cela nous permet de comprendre que les pédagogues étaient à la recherche de nouvelles méthodes). C'est là le but du cours de la formation musicale :

« Il y a plein d'oreilles différentes en fait, il y a plein d'approches je pense de la musique, différentes, donc c'est pour ça qu'il y a cette diversité et même des méthodes, c'est très bien quoi en fait. Pour que chaque élève puisse trouver les moyens personnels, il n'y a pas qu'une méthode de relever des notes, de relever les rythmes... voilà, donc ça passera par le corps pour certains, par la sensation des degrés pour d'autres, voilà donc c'est très... très varié. » (Troisième entretien)

Prendre en compte toutes ces différences permettra à chaque élève de s'épanouir musicalement au sein du cours et c'est le développement de ces capacités innombrables que l'on souhaite faire fleurir chez les élèves, afin qu'ils apprécient et comprennent la musique.

III.2.c) Les objectifs d'apprentissages visés à repenser

Très souvent, on observe le travail final d'un élève, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Les jurys observent une prestation de l'élève. Ils se focalisent sur un résultat et jugent si le travail correspond à leurs attentes et aux critères demandés. En classe, les professeurs transmettent des connaissances et des compétences aux élèves afin d'enrichir leurs savoirs. Tout au long de l'année, on contrôle ce qui est appris. On transmet bien entendu le goût de la musique, le plaisir de jouer, le sens musical, détails qui évidemment sont à prendre en compte (par exemple sur les épreuves d'improvisations de rythmes, le déchiffre chanté, le chant appris par cœur...). Mais sur ces trois épreuves citées, sommes-nous sûrs que l'élève est conscient des rythmes qu'il invente, des intervalles qu'il chante et de l'harmonie qui le soutient lors déchiffre chanté ou le par cœur ? Il s'agirait de savoir si l'élève utilise ses savoirs de façon consciente. Et c'est cela que nous devrions évaluer.

On s'aperçoit dans les entretiens réalisés que chaque professeur affirme, d'une manière ou d'une autre, que l'élève qui possède l'oreille absolue a des facilités. Il faudrait donc repenser les activités pour ceux qui ont acquis des compétences, afin qu'ils soient toujours en progression et pas uniquement en application (et je pense cela pour tous les élèves et toutes les compétences, pas uniquement pour l'oreille absolue). A propos de l'oreille absolue, voici ce que nous dit un professeur :

« Après, si la question c'est « je dois rejouer et analyser ce que j'ai joué », alors là il est mal. Parce que, il aura joué, tu vas lui dire « est-ce que t'as rencontré une quarte ? », il va devoir chercher pour voir s'il a rencontré une quarte, « ah bah oui j'avais si bémol-fa oui effectivement c'était une quarte », t'étais en quel ton ? Euh bah là il est pas forcément obligé d'avoir toutes ces réponses-là tu vois. L'oreille absolue elle va lui permettre de rejouer les notes qu'il a entendu. » (Premier entretien)

Les élèves qui ont l'oreille absolue ont des facilités de réalisation et d'application d'exercices (comme le confirment Virginie Pape, Kémâl Afsin, Bernard Lechevalier et Pierre-Paul Lacas dans leurs définitions de l'oreille absolue) mais ils seront en difficulté sur l'analyse musicale qu'il faudra en faire. Cette faculté à pouvoir nommer ce qui est entendu ne peut être qu'un avantage si c'est exploité et développé. Si le professeur

demande à l'élève de répéter à l'instrument ce qu'il vient de jouer au piano sans faire suite avec une analyse harmonique ou autre, ce processus d'imitation n'est pas utile pour celui qui réussit l'exercice du premier coup, que ce soit pour celui qui a l'oreille absolue, ou pour celui qui réussit tout simplement.

III.2.d) Les modalités d'évaluations

Lors des évaluations, on perçoit tout de même des égalités : les critères communs choisis afin d'évaluer un ensemble d'acquis chez tous les élèves, la durée de l'évaluation, le fait de placer l'évaluation du point de vue de celui qui n'a pas l'oreille absolue :

« La réflexion qu'on a eu c'est de se dire : on met tous les élèves sur le même plan, et quel plan, le plan de l'élève qui n'a pas l'oreille absolue. C'est-à-dire que l'élève qui a l'oreille absolue il va aller plus vite que les autres sur l'écrit. Mais celui qui n'a pas l'oreille absolue est capable d'avoir l'examen. » (Premier entretien)

Mais l'égalité n'est pas généralisée, les professeurs sont conscients que les élèves sont tous différents :

« Quand on distingue justement les enfants qui n'ont aucun soucis pour relever les notes, chanter juste, et puis ceux qui ont des difficultés, et puis même je pense tu vois quant au deuxième cycle, quand on est dans la mémo, les élèves qui vont rejouer tout de suite le thème et d'autres vont vraiment galérer, bien sûr ça c'est une aide et c'est une chance, mais voilà on disait tout à l'heure, au niveau d'un oral, même d'examens... je pense que le jury il va remarquer parce qu'il connaît l'élève de façon globale, il va remarquer que un a l'oreille absolue donc il y a pas de soucis, il va faire un super déchiffrage chanté, il a un super écrit, il rejoue tout de suite le thème [...]. Mais c'est vrai que c'est pas juste, parce que voilà, c'est différent mais comme tu disais il faudrait les évaluer de façon différente justement les élèves.» (Troisième entretien)

Ne devrions-nous pas penser à une autoévaluation qui pourrait s'établir en contrôle continu, et terminer en fin de cycle ou en fin d'année par une évaluation

individuelle plus individualisée et adaptée à l'élève ? La musique est subjective et personnelle. Les sentiments que nous émanons à l'écoute d'une musique ne seront jamais les mêmes qu'une autre personne. C'est ce qui fait toute la richesse et la beauté de la musique. L'autoévaluation, ou l'autocritique, en cours de formation musicale serait complémentaire au cours d'instrument : en s'autoévaluant, l'élève prend conscience de ce qu'il vient de réaliser et analyse ce qui a fonctionné et ce qui a moins marché. Le professeur est là pour l'aider et le guider, ainsi l'élève développerait les réflexes essentiels au musicien autonome. On peut alors imaginer que l'élève élabore une grille d'évaluation lui-même, avec par exemple trois rubriques : une pour les apprentissages reçus, une autre pour la maîtrise de ceux-ci, et une troisième pour les éventuelles lacunes et incompréhensions à éclaircir. Cela demanderait tout de même beaucoup de patience pour les professeurs, l'évaluation ne serait pas forcément égale pour un ensemble d'élève, mais elle pourrait sembler plus appropriée et adaptée à l'élève seul. En ayant évoqué cette idée aux professeurs, voici ce qu'ils m'ont partagé :

« Je trouve que ce serait génial de faire des évaluations... individuelles, mais la musique elle est déjà, évaluer la musique c'est déjà subjectif. Parce que tu vois t'attends un quota de se dire « oulala, une fausse note, moins un » nan, en réalité t'as quand même une part de « oh c'était beau » ou « ça m'a plus, ça m'a touché », t'as carrément une part de subjectivité dans l'évaluation de la musique. Et donc évaluer individuellement, il y aura une nouvelle part de subjectivité, et alors là, est-ce qu'on se ferait pas critiquer sur les résultats, tu vois, mais ce serait l'idéal. D'adapter l'évaluation à chacun quoi, qu'on mette et des points forts pour tous et des points faibles pour tous, dans l'évaluation ; des exercices qui leur semblent faciles et des exercices qui leur semblent compliqués » (Deuxième entretien)

Certes, le temps est compté en cours de formation musicale. Il s'agirait d'appliquer ce système d'autoévaluation ou d'autocritique sur plusieurs années pour pouvoir vérifier si les résultats sont performants, pour former et encourager les élèves à devenir eux-mêmes. En soi, l'autocritique peut largement se réaliser au sein de chaque cours. Rien n'empêche d'établir ce principe puisqu'il sera forcément constructif pour les élèves. Mais l'autoévaluation pourrait être complémentaire d'une évaluation devant jury, afin que l'élève puisse montrer qu'il a vraiment la conscience de ce qu'il sait faire et de ce qu'il a besoin de retravailler. Il pourrait faire un retour sur ce qu'il a fait au jury

(ce qui allait et ce qui n'allait pas), puis le jury pourrait à son tour lui donner des conseils pour améliorer les éventuelles faiblesses et mettre le doigt sur des éléments que l'élève n'aurait pas émis, pour provoquer une nouvelle prise de conscience afin de toujours nourrir la spirale du savoir :

« Je pense que ça ne peut être que bénéfique, toute façon dans notre pratique de musicien on s'autoévalue tout le temps quoi puisque un passage qui marche pas, faut trouver déjà des moyens personnels d'avancer là-dessus, et de débloquer un petit peu les choses, sans avoir le retour du prof, en fait c'est vraiment... je pense que l'autoévaluation c'est le chemin vers l'autonomie musicale donc c'est vrai que si tu peux le développer dans tes propres cours moi je pense que c'est très bien. » (Troisième entretien)

Malgré les évaluations actuelles qui sont mises sur le plan de l'élève qui n'a pas l'oreille absolue, nous ne pouvons pas affirmer après les confirmations de ces professeurs qu'elles sont réellement justes.

III.3) Retour sur la problématique

L'oreille, qu'elle soit absolue, relative, ou autre doit avant tout être une oreille musicale pour les élèves futurs musiciens. Aujourd'hui, nous constatons que tous les élèves sont capables de réaliser les activités en cours et les évaluations mises en place, à certaines conditions (le travail, l'assiduité, l'attention, la participation...). Aucune oreille particulière ne sera à mettre en avant.

III.3.a) Validation de l'hypothèse 1

Après toutes ces recherches, observations et analyses, nous avons pu avoir la confirmation par les professeurs que les élèves qui possèdent l'oreille absolue semblent avoir plus de facilités pour réaliser certains exercices du cours de formation musicale, ce qui valide ma première hypothèse. Les auteurs précisent dans leurs écrits que l'oreille absolue permet de nommer les sons entendus, et il est demandé, en cours de formation musicale des activités où cette aptitude peut être mise en avant (définitions émises par

Virginie Pape, Pierre-Paul Lacas, Bernard Lechevalier et Stéphane Héas). Si les facilités de ces élèves ne sont pas plus approfondies, le résultat sera forcément bon. Dans le cas où l'élève analyse ce qu'il vient de faire (autocritique) ou analyse musicalement et de façon détaillée un endroit précis, un effort lui sera demandé. L'oreille absolue n'est donc pas forcément d'une aide si précieuse au musicien (selon les avantages et inconvénients énumérés par les professeurs et soulignés par les auteurs comme Sylvie Vangenot, Claire Pelofi et Kémâl Afsin). Cette oreille n'aidera pas à tout réussir. Il faut essayer de développer les autres compétences lorsque l'on s'aperçoit que l'élève a cette aptitude. Il faut également ne pas mettre cet élève à l'écart en pensant qu'il a des acquis et qu'il n'aurait pas besoin de développer d'autres aptitudes tout aussi importantes. Le principal est de remarquer que les activités mises en place sont parfaitement réalisables par tous les élèves ne possédant pas l'oreille absolue. Par exemple, les professeurs ont tout de même aperçu que pour l'activité de mémorisation décodage (rechanter un thème puis le rejouer à l'instrument après l'avoir mémorisé), un élève qui a une oreille relative est capable de réaliser aussi bien cette activité. Chanter juste, mémoriser, rejouer ne font pas parti des critères de définitions de l'oreille absolue.

III.3.b) Non validation de l'hypothèse 2

Au regard des éléments recueillis, nous ne pouvons pas affirmer que l'élève qui a l'oreille absolue sera mieux considéré au sein du cours de formation musicale. Les activités réalisées (comme le déchiffrement chanté, le relevé mélodique ou la mémorisation-décodage) lui permettent de se satisfaire uniquement de ce qu'il maîtrise, et il arrive que les autres élèves qui prennent plus de temps se sentent moins bons à son égard, ce qui ne ferait que renforcer la capacité de l'élève qui a cette oreille.

En revanche, cette hypothèse pourrait être validée, sortie de son contexte du cours de formation musicale : selon les citations relevées des auteurs Stéphane Héas, Virginie Pape, mais aussi les préjugés que l'on peut avoir sur cette oreille, elle semble être mise en avant et vantée quand on ne connaît pas ce qu'elle provoque réellement, ce qu'elle ne permet pas, et ce qu'elle empêche de faire en musique, pour un musicien aguerri comme pour un élève.

Pour en revenir au contexte de formation musicale, l'oreille absolue crée des inégalités sociales au sein de la classe. L'activité de déchiffrement chanté reste tout de

même une activité facilement réalisable par l'élève qui a l'oreille absolue, alors qu'il peut ne pas avoir conscience de la place des notes dans l'harmonie, du contexte tonal... Pourtant, malgré les lectures enrichissantes, les professeurs approuvent que cette oreille est un avantage mais uniquement pour une partie moindre des activités de formation musicale. Certes, il sera souvent noté sur le résultat de ce qu'il aura réalisé (écrit comme oral), mais si nous prenons par exemple l'épreuve de relevé mélodique, pour que ce soit correct, l'élève doit écrire les bonnes altérations (dièses ou bémols) correspondantes à la tonalité donnée pour que ce soit cohérent. Ce n'est pas un simple exercice d'oreille, mais c'est toute une connaissance musicale et théorique qui est nécessaire pour réaliser intelligemment cet exercice.

Aussi, nous pouvons constater que l'oreille relative est vivement encouragée à être développée chez les élèves car elle semble s'adapter plus facilement à tout type d'exercice du cours de formation musicale : la justesse en polyphonie, la conscience des intervalles, la conscience harmonique, et le changement de diapason ne provoque pas de problème, les oreilles sont plus alertes à tout. Comme nous avons pu l'expliquer auparavant, l'oreille relative et les autres oreilles semblent vouloir trouver une compensation à vouloir entendre le maximum de choses, plutôt que l'oreille absolue qui a cette fonction d'obtenir un chemin direct pour aller vers le résultat souhaité, et ceci sans réflexion.

L'oreille absolue soulève donc des discriminations au sein des cours de formation musicale, du fait des activités et des évaluations de celles-ci, mais ces discriminations et inégalités peuvent exister aussi du point de vue de l'élève qui a cette oreille, elles sembleraient même plus présentes après avoir compris les inconvénients que porte celle-ci. Des méthodes peuvent apporter des solutions à ces problèmes d'inégalités, ces méthodes permettraient de développer une compétence chez l'élève afin qu'il soit toujours en progression.

Mettre en place l'évaluation individuelle et l'autoévaluation régulière en cours afin de développer les réflexes constructeurs du futur musicien, et en ce qui concerne l'oreille absolue : habituer les élèves à développer tout type d'oreille. Par exemple en utilisant un logiciel permettant de transposer une musique pour que celle-ci ne corresponde plus au diapason habituel : l'exercice aura un enjeu et demandera réflexion pour celui qui a l'oreille absolue, et aucune difficulté ne sera ajoutée pour ceux qui n'ont pas cette oreille, ils auront tous la même aptitude à développer. L'abolition de la lecture

chantée sur des noms de notes permettrait de ne pas fixer dans les oreilles des élèves un son assimilé à un nom, afin de pouvoir adapter la voix et prêter l'oreille à l'harmonie qui accompagne la mélodie.

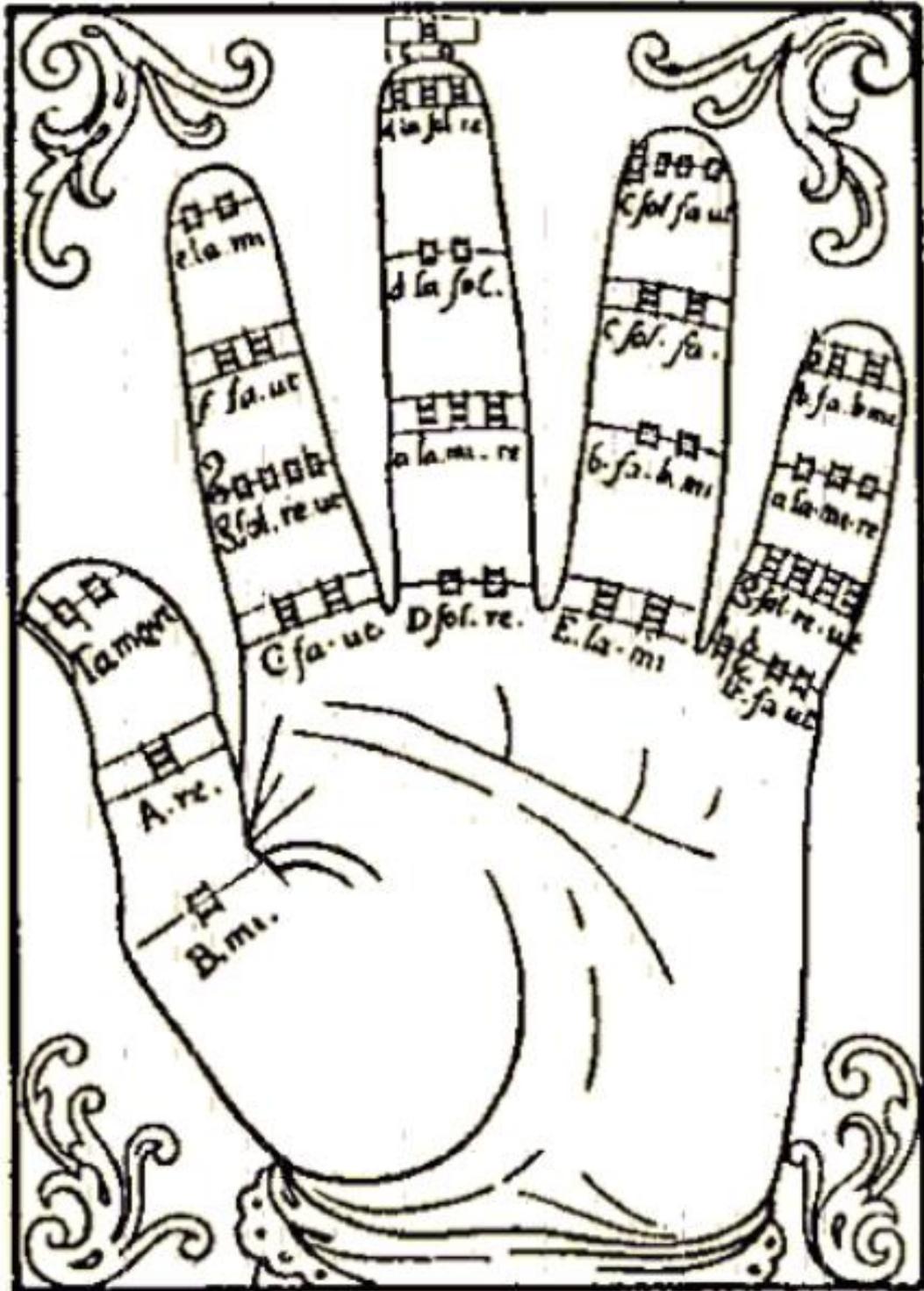
Conclusion

Si on se fie aux points de vue des enseignants interviewés, l'oreille absolue ne semble pas être une aptitude indispensable pour le musicien et pour l'élève, car nous avons pu comprendre qu'elle possède beaucoup d'inconvénients et n'est pas si utile. Certes, elle a quand même quelques atouts : elle est utile pour la justesse et pour certaines activités de formation musicale, mais comme toute qualité, elle a des inconvénients dans certaines situations, et ces derniers doivent être compensés si l'on veut percevoir un équilibre et une utilisation plus pertinente de cet atout. Chaque élève peut avoir des facilités dans des domaines différents. On est amené dans notre vie à développer ce qui nous attire le plus, et ce que nous maîtrisons le mieux. En classe de formation musicale, ce qu'il faut savoir, c'est que nous devons prendre en compte les difficultés et les facilités de tous les élèves, et qu'une évaluation plus personnalisée serait sûrement valorisante pour chacun d'eux, car tous les élèves sont différents. Les façons de voir les choses, de comprendre, d'appréhender, de travailler sont encore plus multiples. Les professeurs cherchent à mettre en avant les capacités de chacun afin de les déployer au maximum et pour que les élèves puissent s'épanouir dans la musique. L'égalité semble ne pas pouvoir fonctionner, elle semble utopique, puisque tous les élèves sont différents. S'adapter aux capacités et aux difficultés de chacun, afin de permettre la progression de tous, semble plus proche de la notion d'équité. Dans les cours de formation musicale, une adaptation continue et modelée sur l'individu serait bénéfique, comme c'est le cas dans les évaluations des épreuves instrumentales. Nous nous apercevons que si les activités sont plus simples pour certains élèves, ce n'est pas du côté des nombreuses capacités que possède chaque élève qu'il faut se tourner, mais plutôt du point de vue de l'évaluation ou du contrôle qui est mis en place pour cette discipline qu'est la formation musicale. L'évaluation individualisée semble être la plus appropriée.

En ce qui concerne l'oreille absolue, toutes mes recherches m'ont permis de me rendre compte qu'elle est une aptitude parmi d'autres à ne pas négliger. J'étais, au début de ce questionnement, restée placée sur mon statut et mes points de vue d'élève. Le sujet de l'oreille absolue a été l'élément déclencheur, qui a permis de faire évoluer mes pensées dans une posture de professeur. Le pédagogue est un équilibriste : celui qui marche sur une boule d'équilibre, pour pouvoir toujours tenir debout et pour pouvoir avancer, ne doit jamais s'arrêter de marcher, il devra faire des petits pas, et devra garder

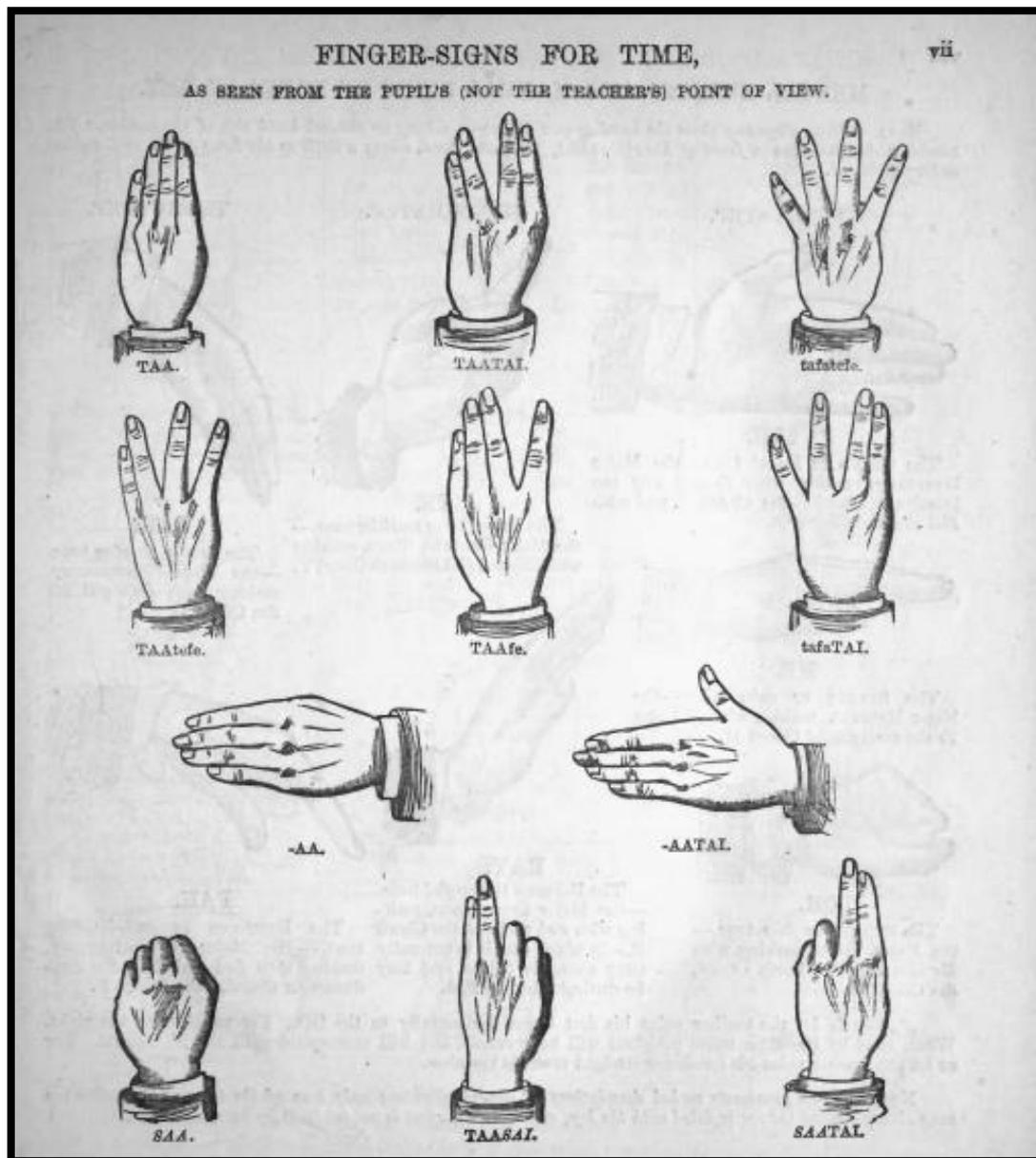
une grande concentration et une grande attention sur ce qu'il fait, sans jamais s'arrêter, pour maintenir cet équilibre et le faire évoluer. C'est cette ouverture et cette adaptation envers les autres, toujours grandissante, que nous devons garder à l'esprit. Ne devrions-nous pas alors avancer en suivant des principes d'équité plutôt que d'égalités ?

Annexe n°1 : La main guidonienne²⁶



²⁶ Consulté sur <https://dictionnaire.metronimo.com/index.php?a=print&d=1&t=5367>

Annexe n°2 : Méthode Curwen²⁷



²⁷ Voir la bibliographie pour la référence.

Annexe n°3 : Méthode Curwen

MENTAL EFFECTS AND MANUAL SIGNS OF TONES IN KEY. ix

SECOND STEP.	FIRST STEP.	THIRD STEP.
 TE. The PIERCING or <i>sensitive</i> tone—the Major LEADING TONE , making with <i>Ray</i> and <i>Fah</i> , the weak Chord T .	<p>The GRAND or <i>bright</i> tone—the Major DOMINANT, making with <i>Te</i> and <i>Ray</i></p>  SOH. the Dominant Chord —the Chord S , and with <i>Fah</i> also the Chord ♯S .	 LAH. The SAD or <i>weeping</i> tone—the Major SUBMEDIANT , making with <i>Doh</i> and <i>Me</i> , the Chord L .
 RAY. The ROUSING or <i>hopeful</i> tone—the Major SUPER-TONIC , making with <i>Fah</i> and <i>La</i> the Chord R —in which case it is naturally sung a comma flatter, and may be distinguished as <i>Rah</i> .	 ME. The STEADY or <i>calm</i> tone—the Major MEDIANT , making with <i>So</i> and <i>Te</i> the rarely used Chord M .	 FAH. The DESOLATE or <i>awe-inspiring</i> tone—the Major SUB-DOMINANT , making with <i>La</i> and <i>Doh</i> , the Subdominant Chord—the Chord F .
 TA.	 SE.	 FE.

NOTE.—These diagrams show the hand as seen by the pupil, standing in front of the teacher. The proximate verbal description of mental effect are only true of the tones of the scale when sung slowly—when the ear is filled with the key, and when the effect is not modified by harmony.

Méthode Curwen.

Annexe n°4 : Guide pour les entretiens avec les professeurs de formation musicale

Questions principales	Questions complémentaires
<p>Généralités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi as-tu choisi d'enseigner la formation musicale ? - Quel enseignement avais-tu reçu lors des cours de formation musicale/solfège lorsque tu étais élève ? - Pourrais-tu me parler de l'oreille absolue chez les élèves au sein des cours de FM aujourd'hui ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que souhaites-tu transmettre en tant que professeur ? Que souhaites-tu développer chez les élèves ? ➤ Cet enseignement allait-il vers un solfège qui se voulait absolu ou relatif (les enseignants souhaitaient-ils que leurs élèves aient l'oreille absolue ?) ➤ Comment sont considérés les élèves qui ont l'oreille absolue par rapport aux autres élèves ?
<p>Egalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Penses-tu que toutes les activités réalisées au sein des cours de formation musicale soient vécues de la même façon pour chaque élève ? - Que penses-tu des modalités d'évaluation ? Doit-on juger tous les élèves sur des critères communs sachant que les élèves sont tous différents ? - Remarques-tu des inégalités entre les élèves selon que leur oreille soit absolue ou relative ? - Les élèves qui ont l'oreille absolue rencontrent-ils des difficultés sur certains exercices par rapport aux élèves qui ont l'oreille relative ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selon les profils d'élèves différents, les capacités de chacun ➤ Les critères d'évaluation sont-ils les mêmes pour des élèves qui ont l'oreille absolue et pour ceux qui ne l'ont pas ? (et que ce soit oui ou non) : Est-ce juste ? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les élèves sont-ils formés dans l'obtention d'avoir l'oreille absolue ? ➤ Que penses-tu de l'autoévaluation ? ➤ Du fait de la notation qui soit différente sur un même travail alors que les capacités ne sont pas les mêmes par exemple (capacités qui ne sont pas comparables) ➤ Autrement dit : existe-t-il des activités qui sont réalisables plus facilement pour ceux qui ont l'oreille relative plutôt que pour ceux qui ont l'oreille absolue ? Lesquelles et en quoi le sont-elles ?
<p>Activités en cours et en examen :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Penses-tu que les élèves qui ont l'oreille absolue éprouvent des facilités par rapport aux autres élèves à réaliser les exercices de type relevé mélodique, déchiffre chanté ? - Quelle(s) solution(s) proposes-tu afin de rendre ces exercices réalisables par tous les élèves de FM ? - Connais-tu des nouvelles méthodes envisagées ou appliquées actuellement qui développeraient les deux oreilles (absolue et relative) afin de créer une unité entre les élèves ? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Si tu appliques ce genre d'activité à tes cours : que cherches-tu à développer chez les élèves en leur faisant réaliser ce genre d'exercice, quel est son but ? ➤ Que fais-tu pour aider ceux qui, au contraire, éprouvent des difficultés à réaliser ces exercices ? (autrement dit, ceux qui n'ont pas l'oreille absolue) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Afin que chaque élève ait les mêmes chances de réussir cet exercice selon les capacités qui lui sont propres ?

Annexe n°5 : premier entretien

Retranscription du premier entretien téléphonique avec un professeur de formation musicale, titulaire du CA, homme ; le mercredi 15 avril 2020

Après s'être donné de nos nouvelles respectives, l'entretien commence.

Ninon : Bon es-tu bien installé ?

X : Bah oui ! (sourires audibles)

N. : Ok ! Alors c'est parti ! Première question : pourquoi as-tu choisi d'enseigner la formation musicale ?

X : Ah mais c'est pas que des questions sur l'oreille absolue alors ?

N. : Ah bah ça vient petit à petit... en subtilité...

X : Ahhh, d'accord ! (Rires Ninon) Alors la formation musicale, t'enregistres c'est bon ?

N. : Oui, oui oui t'inquiète c'est bon.

X : Alors je crois que... c'est le fait d'avoir un groupe, déjà d'une part, le fait d'avoir un... d'enseigner à un collectif, je crois que j'ai un petit côté instit, quelque part ; j'adore préparer les cours, euh... quand j'ai commencé à enseigner j'avais plutôt des petits, et euh... Des, donc des enfants, et j'adorais préparer des fiches. Donc ça c'est quand même très lié à l'enseignement de l'éducation nationale par exemple pour les CP, à cette tranche d'âge-là. Et puis euh.. et puis aussi euh j'aime beaucoup m'occuper d'orchestres, donc j'ai, j'ai, je me suis occupé d'associations où je faisais des arrangements, je dirigeais des chanteurs, je dirigeais des ensembles instrumentaux, et le fait du coup d'utiliser les instruments en classe, euh c'est parce que j'avais fait une expérience avec des primaires justement euh, bah ça fait... ffffh... ça fait... une bonne vingtaine d'année maintenant (N. : « Ouais »), et ça, ça me plaisait beaucoup, donc euh, je pense que les deux choses : le fait d'avoir des... des gr... un groupe, le fait d'avoir des instruments en classe, avoir une pédagogie active, euh... c'est ça qui fait que j'aime la formation musicale. Alors j'ai été prof de piano un petit peu dans une petite école de musique, quand j'étais plus jeune, et le fait d'enseigner à une seule personne pendant une demi-heure, c'est vrai que ça m'a jamais vraiment apporté euh (N. : « mmh,

ouais »)... bon j'ai, j'aimais pas plus que ça quoi. Alors que le groupe euh... Je sais pas, il y a, c'est pas la même chose (N. : « ouais d'accord »). J'ai bien répondu ? (rires)

N. : (rires) C'était correct !

X : Tu veux que je développe plus ou... ?

N. : Alors bah mon développement, mon développement serait euh... ce que tu souhaites transmettre en tant que professeur, et ce que tu souhaiterais développer chez les élèves.

X : Ah bah euh... fffh c'est des... fffh, ça dépasse la musique là (silence). Moi ce que j'aimerais transmettre c'est euh... C'est le vivre ensemble, c'est le (N. : « ouais »), le, le partage, en plus de, pas se... en plus du partage musical, c'est le partage tout court quoi (N. : « ouais »). Donc c'est le, oui c'est ça, c'est partager des moments ensemble, une certaine générosité dans ce métier-là, on peut pas faire autrement quoi. Euh... C'est des choses qui sont assez naturelles, je dis toujours que c'est une vocation quoi. Mais euh... la, la vocation elle est un peu dans tous les métiers euh... Tu, tu, tu, on rencontre souvent quand même dans, dans, dans des métiers différents des gens qui sont pas à leurs places, on s'en aperçoit hein (N. : « mmmh ») mais dans des métiers tout simples, par exemple des bureaux de postes, des gens qui sont pas aimables alors qu'ils sont à, en relation avec des gens tout le temps ! (N. : « ouais ») Donc ça dépasse le cadre de la musique. Moi, moi dans l'... d'un point de vue très général, c'est vraiment un, un bon moment passé ensemble. Après d'un point de vue professionnel au niveau de la musique bah, effectivement c'est de donner... un acquis technique certain, mais toujours tout en musique (N. : « ouais »), donc toujours en ayant d', en ayant l'impression que... on passe un bon moment musical et, alors qu'on est en train d'apprendre plein de choses. Euh... Donc ça c'est dans la façon de faire après plutôt (N. : « ouais »), donc c'est euh oui faire per... c'est d'avoir une, une bonne base, une bonne technique et, et surtout euh un esprit musical quoi.

N. : Oui, ok (court silence). Très bien ! Euh... Quel est l'enseignement que tu avais reçu, euh lors de tes cours de formation musicale quand tu étais élève ?

X. : Alors, m... moi je, je... si on me demande m... mon parcours musical, qu'est-ce que j'ai reçu comme formation dans le cadre de la formation musicale en fait c'est beaucoup plus large que la formation musicale (N. : « ouais »). Parce mo... j'ai eu un en... alors globalement, on peut dire que j'ai eu un enseignement solfégique très

traditionnel, voire hyper traditionnel, qu'était d'ailleurs le conservatoire de ***** (N. : « d'accord »), donc je suis rentré à l'âge de 11 ans (N. : « ah oui »), euh dans un cursus de trompette hein je suis trompettiste moi (N. : « ouais »), et à côté de ça j'ai appris plein d'autres choses autrement et c'est ça qui est très important au niveau de la formation musicale au sens global quoi (N. : « ouais »). Quand je suis rentré en... en troisième cycle donc moi je suis rentré au conservatoire de ***** , j'avais jamais fait de dictées musicales j'avais 11 ans, euh j'avais appris à lire euh... je chantais un peu mais su, surtout en, en dehors quoi, on chantait à la maison mais, j'ai, j'avais reçu des cours dans une fanfare tu vois des, des cours de, de musique de base euh où j'avais commencé la trompette (N. : « ouais »). Et en fait quand je suis rentré au conservatoire de ***** , je suis rentré dans une classe très basse parce que j'avais jamais fait de dictées, et à cette époque-là, le conservatoire de ***** c'était beaucoup l'écrit, donc on te faisait faire des dictées, mais on découvrait donc euh, boh j'ai fait, la première année j'ai dû faire trois quatre... trois niveaux en un an (N. : « ouais »), je suis arrivé à 14 ans euh... je devais être déjà en fin de second cycle. Et euh... Donc j'ai remonté très vite parce que j... je savais, je savais quand même faire des choses, et surtout qu'à côté, parce que quand j'avais 14-15 ans je faisais désa, déjà des arrangements pour des petits groupes de jazz, des petits groupes de chansons (N. : « ouais ») et euh, bah du coup je faisais de la transpo, je lisais dans les clés sans m'en apercevoir parce que j'écrivais pour des, des sax euh... je transposais, tout ça et quand je suis rentré en troisième cycle, euh on d... on d... je me souviens qu'on lisait sur des Dandelot²⁸, t'as, t'en avais qui ramait à lire en clé d'ut 1^{ère}, en clé d'ut 2 et tout et moi je lisais facilement alors que j'avais jamais vraiment travaillé ça, parce que je travaillais la transpo (N. : « ah ouais »), mais indirectement tu vois, en écrivant des arrangements (N. : « ouais »). Je jouais, je faisais déjà beaucoup de chansons, je faisais déjà du bal, donc j'avais une bonne conscience harmonique, un sens tonal, et c'est tout ça la formation musicale (N. : « ouais »). C'est pour ça que quand moi j'ai des élèves euh... en FM euh tout de suite je leur dis « il vous faut un clavier, mettez-vous au clavier, inventez des chansons, jouez des grilles », parce que elle... elle part de là l'oreille tonale. C'est pas que euh... que, que de jouer des gammes et... tu vois ou de... ou d'apprendre les théories avec les armures, c'est beaucoup plus, c'est tellement plus euh... plus rapide en, en pratiquant le clavier même si t'es flûtiste ou clarinettiste, enfin bref... euh... donc ma formation pour résumer, ma formation elle est technique et solfégique que je ne regrette pas, donc on

²⁸ Méthode solfégique, lecture de notes dans différentes clés.

peut dire elle... elle est vraiment solfégique (N. : « ouais ») et dans mes cours il y a du solfège parce que je sais que ça donne une, une technique, mais surtout elle est, elle, elle gravite aussi autour de plein de choses, euh... la pratique de l'orchestre d'harmonie par exemple, ça a été quand même aussi des choses importantes, en tant que trompettiste ; le piano et puis le, l'accompagnement de... de chansons, de bals euh, l'initiation jazz est venue un petit peu après c'était plutôt de la variété au départ (N. « ouais »), et puis un truc aussi tout bête, c'est que j'a, je... à l'époque je, j'accompagnais beaucoup dans les paroisses, et je, je jouais euh, j'accompagnais des, les messes, et quand j'étais sur un, sur le clavier ben je transposais tout le temps tu vois, le prêtre commençait un demi-ton en dessous de ce qui était prévu woh la vache ! (N. rires bouche fermée) donc là ton esprit va très vite en disant « ok donc t'es pas en *do* t'es en si majeur ! » (N. rires bouche fermée), donc II-V-I, IV-V-I (rires) (N. rires), tu sais moi je procédais comme ça (N. rires bouche fermée), mais c'est vrai que ça c'est une bonne école parce que t'es pas chez toi quoi, c'est « trois quatre » euh c'est maintenant que tu joues ! (N. : « ouais ») Alors beh t'as, t'as 13, 14 ans (N. : « alala »), tu fais des pins, t'as des trucs euh tu fais des fautes, mais t'apprends très vite parce que t'es sur le terrain direct (N. « ouais oui oui, ouais »), et c'est là que tu comprends que c'est en faisant que tu apprends (court silence) (N. : « haha, c'est sûr »). Voilà donc c'est toutes ces, ces, ces choses parallèles qui font que ton apprentissage est... est assez complet et va vite quoi, mais, mais je ne regrette pas du tout mon enseignement euh du conservatoire parce que... il y a quand même un trou important c'était la culture, parce que nous on n'avait pas de CHAM dans les classes, on n'écoutait pas de musiques euh c'était du solfège, à celui qui allait lire le plus vite, bon on chantait beaucoup quand même hein, mais je me souviens ffffh les rythmes avec les équivalences euh, changement de mesure à chaque euh, (N. : « alala ») à chaque mesure²⁹ et dans les sept clés bon, voilà. Après il y a un juste milieu à retrouver quoi.

N. : Et est-ce que tu penses que c'est mmh... les profs que tu avais euh, enfin l'enseignement est-ce qu'il allait plutôt vers un solfège absolu ou relatif ? Euh est-ce que enfin, en tout cas est-ce que les, les profs voulaient que leurs élèves aient l'oreille absolue ou c'était euh...

X. : Ah, donc là on parle de l'oreille absolue (N. : rires), bah en fait euh... oui à cette époque-là oui, à cette époque-là c'est, c'est ça qu'on voulait (N. : « d'accord »). Euh...

²⁹ J'imagine qu'il a voulu dire « changement de clé à chaque mesure ».

on faisait bah toute façon c'est tout simple hein, la preuve c'est que on faisait pas de relevés chez nous, on était en classe pour faire les relevés (N. : « ouais »), euh on nous donnait le « la » au début et après c'était terminé (N. : « ah ouais ») donc les dictées se faisaient à table, euh... oui c'était l'oreille absolue, après y avait quand même euh, bon si un moment donné tu te décalais et que tu restais global euh, tonalement pendant un bon nombre de mesures euh c'était quand même pas tout faux quoi (N. : « d'accord ») donc c'était un... peu relativisé mais euh c'est quand même ça qui était visé parce que c'est l'enseignement euh qu'on pensait être le bon quoi (N. : « ouais, ouais ouais »). Euh... après tu, bon... tu veux que je te parle un peu de l'oreille absolue ou t'as, nan on continue tes questions ?

N. : Ouais, j'au... héhé, j'ai encore plein de questions, j'en pose plein (X : « vas-y vas-y ») bah du coup euh... est-ce que tu pourrais me parler de l'oreille absolue chez les élèves au sein des cours de formation musicale aujourd'hui ? (Silence) Est-ce que c'est assez clair comme question ? (X : « Ben en fait euh... tel que je le pratique moi ? du coup ») Bah plutôt, comment sont considérés les élèves qui ont l'oreille absolue par rapport aux autres élèves ?

X : Bah ça dépend des profs, donc moi je peux t'en parler que par rapport (N. : « ouais ») au prof que j'ai eu ou par rapport à moi maintenant (N. : « oui par rapport à toi maintenant du coup »), bah moi par expérience euh, on, avec le travail de l'équipe euh... pédagogique avec laquelle on avait réfléchi à ça euh il y a quelques années maintenant, euh puis aux discussions des uns et des autres, il y a l'expérience, euh, on s'aperçoit que l'oreille absolue c'est plutôt un... c'est pas toujours un avantage quoi (N. « mhmhm ») euh, je vois par exemple je me souviens d'une élève euh, avec qui on faisait de la polyphonie a capella³⁰, qui restait coincée sur sa hauteur, parce que oreille absolue mais alors elle, oreille absolue à mort quoi (N. : « ah ouais ») c'est-à-dire que elle entendait vraiment tout, c'était fixé elle y était pour rien c'était comme ça (N. : « haha ») euh et le groupe descendait un peu en justesse tu vois euh, le, et c'était quelqu'un, alors à l'époque on disait en supérieur hein ça, ça correspond au COP³¹ euh... dominante FM (N. « ouais »), et euh, on faisait du déchiffrage et, et le groupe descendait et elle descendait pas ! (N. « haha ») Et ça c'était terrible à, au niveau de l'accord (N. : « et oui ») tu vois (N. « ouais ») ! Donc euh ça c'est pas du tout un avantage dans ce cas-là.

³⁰ A capella : sans instruments qui accompagnent. Juste les voix.

³¹ Cycle d'Orientation Professionnelle, anciennement Supérieur.

Euh, après l'oreille absolue bah euh la cl, la première question qui se pose, c'est que oui des instruments transpositeurs ! Parce que un violoniste euh bon, bah souvent un violoniste, un pianiste euh c'est, c'est des repères qui, qu'il acquiert assez naturellement, euh, et assez vite parce que y, il euh, bon le pianiste euh, il se pose jamais la question de la hauteur il est toujours euh... moi j', je connais même un, un pianiste qui est, qui est, qui est vraiment gêné pour jouer sur un piano s'il est pas pile à 440 (N. : « ah ouais, ouais ») et ça c'est, y, il prend un, un certain temps avant de, de, que son oreille accepte le diapason qui est légèrement différent (N. : « ouais »). Mais les instruments transpositeurs en si bémol euh, en mi bémol notamment euh, euh... bah ils ont été exclus de beaucoup de choses hein, notamment dans le solfège dont je te parle de mon époque euh, bah ils décalaient facilement et on leur disait « bah t'as pas une bonne oreille » et puis c'est tout ! (N. : « ouais, ouais ») donc on prenait, on, on, on prenait pas du tout en compte que l'oreille elle est multiple et diverse ! (N. : « mmhm, ouais »). Parce que l'oreille c'est pas que euh, j'en euh, le type il joue « *sol do* » j'entends « *sol do* », c'est aussi un, c'est aussi la justesse, c'est l'oreille du timbre, c'est l'oreille euh, de, l'oreille de la, du caractère, de, la dynamique, de l'énergie d'un morceau tu vois (N. : « ouais ») mais quand on est prisonnier d'une oreille qui n'écoute que des notes, bah on entend pas tout le reste. Et ça en faisant de l'enregistrement par exemple quand j'ai fait mes premiers disques, euh ça m'a beaucoup appris aussi ça, parce que l'ingénieur du son il entendait plein de trucs que j'entendais pas. Il me disait « t'as vu la, la couleur de cette voyelle-là, la couleur de ce, de ce son-là » (N. : « ah ouais »), « l'équilibre » euh, « le mixe » et tout ça han (expression, aspire de l'air) ! Et moi j'entendais pas tout ça, j'entendais des notes quoi (N. : « ouais ») et ça c'est très formateur aussi (N. : « ouais »). Alors du coup euh, bah pour revenir à l'oreille absolue, euh le fait de, d'é, d'utiliser les instruments déjà, euh ce qui va prévaloir souvent c'est les onomatopées, donc c'est pas forcément le nom des notes. Parce que quand tu vas dire « *la sol fa* » euh, le saxophoniste ça lui parle pas de la même façon. Donc euh... n... nous dans la pratique actuelle enfin, on, on privilégie pas du tout l'oreille absolue (N. : « mmh »). Euh...

N. : Enfin quand tu dis onomatopées t'entend quoi, par, par là ?

X : bah par exemple quand euh, o, on, on fait chan... on fait d'la... de la mémo active comme la mémorisation décodage, quand on fait « ta bo do daï bo da bo do bo dou da » (Olivier chante ce petit extrait), l'élève il rechante « ta bo do daï bo da bo do bo dou da » euh, euh, je dis pas aux élèves « ça commence par un ré » (N. : « ah oui oui »), je,

je peux dire « ça commence par un ré » mais le saxophoniste je lui dit « ça commence par un si » : « da bo do da » - « *si do ré fa* », « *ré mi fa la* », ça peut être ça tu vois (N. : « ouais »), donc je, je l'oblige pas à entendre euh forcément le nom des notes. Après c'est, c'est un peu un mix quand même hein. Euh... moi j'ai pas l'oreille absolue, par contre euh, je me trompe très peu sur les, sur les tonalités, si j'entends un morceau en *sol*, je sais qu'il est en *sol* tout de suite (N. « ouais »), si il est en mi bémol j'entends qu'il est en mi bémol (N. : « ouais »). Des fois j'entends fa mineur au lieu de fa dièse mineur ou inversement, donc je peux me tromper à un demi-ton, ce qui veut dire que j'ai pas l'oreille absolue, parce que l'oreille absolue tu te trompes pas hein tu es vraiment sur la bonne hauteur tout le temps (N. : « ouais »). Par contre, j'ai une oreille qui est très travaillée parce que c'est mon métier. Et donc mon oreille relative elle est quand même euh assez performante pour entendre facilement des notes, notamment quand c'est tonal (N. : « mmh »). Donc on euh, est-ce que l'oreille absolue est, est, est vraiment intéressante et, et, absolument à avoir moi ma réponse c'est non. (N. : « mmhmmh ») Parce que moi je, je sais que je l'ai pas, par contre j'ai une bonne oreille tonale, et euh, ça me rend énormément de services (N. : « ouais »). Et c'est pour ça que dans l'apprentissage, il faut faire attention de pas éliminer des gens et de les mettre sur euh, de les cataloguer en disant « mais t'entend rien t'as pas une bonne oreille » tout ça parce qu'ils ont pas une oreille absolue. Il y a, il, il se peut, il peut très bien y avoir une oreille fragile qui est pas encore euh, euh, très travaillée ; alors il y a une réalité quand même qui est euh... plus on travaille jeune, plus on commence jeune, ah j'ai quand même repéré un peu ça (N. : « ouais ») euh ton oreille elle est assez malléable tard. Et ceci dit il y a des phénomènes incroyables, tu vois quelqu'un comme ***** qui a une feuille incroyable, il sait pas forcément les notes, il sait pas forcément toujours les notes qu'il joue, euh il a commencé il avait 16 ans hein ! La musique. (N. : « ouais ouais ») Donc euh, tu te dis bon euh... les règles elles sont gentilles mais euh (N. : « haha »), faut se méfier des généralités quoi.

N. : Bah il avait peut-être un environnement aussi musical autour de lui euh, ou sa famille ?

X : Je sais pas euh (N. : « ouais »), moi je sais que, que quand il a commencé il en bouffait tout le temps quoi il était euh.. C'était presque jour et nuit quoi. C'était une découverte pour lui euh incroyable et qui me... puis bon le, le, la facilité, la faculté le, le, c'était déjà certainement en lui quoi tu vois ?

N. : Mmhmmh, ok.

X : Mais c'est un, c'est un, c'est un sujet assez compliqué l'oreille absolue parce que... euh il y en a qui disent que c'est inné, il y en a qui disent que ça s'acquiert. Ce qui est sûr c'est que...

N. : ouais, ouais ouais, mais j'ai lu beaucoup de choses, j'ai lu beaucoup de choses (X : « ouais ») qui justement disent que...

X : Ce qui est sûr pour moi (N. : « ouais »), ce qui est sûr pour moi c'est que c'est pas utile.

N. : Ouais, ouais ouais.

X : Ça peut rendre service, parce que tu vas très vite à ... Mais moi j'ai pas une oreille absolue et je fais des relevés sans instruments enfin j'en ai pas besoin quoi (N. : « ouais ») donc euh... Ça se travaille autrement aussi quoi. Et l'oreille euh relative elle est intéressante euh quand même parce que tu peux te mettre... te fondre dans une autre tonalité euh, transposer plus facilement, moi j'ai pas l'oreille absolue mais quand j'ai essayé euh... il y a très longtemps quand j'en, quand je jouais encore de la trompette, j'ai essayé une trompette en mi bémol, j'étais perdu, alors j'en ai pas joué très longtemps c'était juste un essai, euh j'étais vraiment perdu de jouer une tierce mineure au-dessus hein (N. : « ah ouais, ouais ») enfin d'entendre un tierce mineure au-dessus, tu vois je jouais ma gamme de *do* j'entendais la gamme de mi bémol avec des doigtés de *do* (N. : « bah oui, oui, c'est sûr »), bon tout ça c'est, tout ça c'est des habitudes hein, c'est des... donc euh, le cerveau il s'habitue à, à ces choses-là (N. : « ouais »). Donc peut-être que celui qui a vraiment l'oreille absolue il est bloqué hein, sur euh, sur certaines choses.

N. : Ouais, ouais ok.

X : J'ai bon ?

N. : Tu as bon ! Tu as bon ! Ça... ça va si on continue ou pas ou, ou... ? (X : « bah oui ! ») (Rires) ok ! Merci ! Euh, alors. Alors on va rentrer un peu plus en détail. C'est-à-dire : est-ce que tu penses que toutes les, les act... les activités réalisées, au sein des cours de formation musicale soient vécues de la même façon pour les élèves, pour chaque élève ? (X : « non ») Selon les profils de chaque élève (X : « ban non »), les capacités de chacun...

X : Ah bah non ! D'un, de quel point de vue ? D'un point de vue ressenti euh émotionnel ou d'un point de vue euh, euh apprentissage euh technique euh...

N. : Apprentissage plutôt ouais, apprentissage.

X : Et ben euh, justement le, le fait, il y a quand même un tronc commun avec les élèves c'est le chant. Donc déjà, on, on pourrait se dire, bon bah le chant euh c'est tous pareil. En fait ils ont tous une voix différente. Euh les filles et les garçons sont pas du tout à la même euh, enseigne au moment de l'adolescence ; les filles sont plutôt euh... sont plus, plus facilement que les garçons qui ont la voix qui commence à bouger, quelque fois elles peuvent même plus chanter quasiment pendant six mois euh voire un an (N. : « ouais ») euh... Et après bon bah ça tu vois tu te dis bon c'est le tronc commun, tout le monde va... bon bah nan finalement euh, c'est pas pareil. Et puis euh, deuxième facteur c'est l'instrument, donc euh à l'instrument euh, bah il y a des facultés qui sont vraiment différentes : tu prends un tromboniste euh en fin de premier cycle, il sait pas du tout faire pareil qu'un violoniste en fin de premier cycle (N. : « ouais »), euh un flûtiste euh pas du tout pareil non plus, euh un percussionniste euh il a pas les, les mêmes habitudes que... c'est tout ça le, c'est justement ça le challenge d'un cours de formation musicale avec instruments même en second cycle, c'est que les élèves savent pas faire les mêmes choses dans leur répertoire (N. : « ouais »), parce que la musique elle s'apprend pas qu'en cours de FM, le, la formation musicale au sens large c'est... on l', on l'apprend partout quoi. Et encore un facteur très important, comment un élève peut ressentir, peut-il ressentir le cours de FM de la même façon que son voisin, il a pas le même environnement familial, euh il y en a qui ont des parents musiciens, d'autres qui n'ont pas de parents musiciens, il y en a qui ont le silence chez eux, il y en a chez qui la télé fonctionne en permanence, euh il y en a pour qui euh ... euh l'instrument ça va être une euh, une, une, quelque chose de vraiment indispensable et le gamin il va en jouer tous les jours, puis d'autres, qui va en jouer puis le, les parents vont dire « bon dis, t'arrêtes un peu ton crinclin on voudrait bien regarder la télé » ou euh... « ça commence à bien faire, t'en joueras mardi puisque t'as cours mercredi », bon tu vois c'est, c'est, c'est vraiment des choses très différentes quoi (N. : « ouais »), les gamins sont tous différents (N. : « mmhmmh »), et la difficulté c'est que le prof il est tout seul euh, lui il est une unité, et il doit euh considérer que tout le monde est, est, est différent donc c'est pour ça que euh, le, la personne, quand j'ai commencé par dire tu vois au début c'est, c'est un partage, c'est une générosité naturelle qu'il faut avoir pour ce genre de, de travail, c'est

une sorte de vocation bah parce que on doit être à la, un peu à, à l'écoute de tout ça quoi (N. : « mmh »). Et euh, moi euh j'ai connu effectivement des, quand j'étais plus jeune, des cours de solfège où... c'était marche ou crève quoi hein. Donc on a dégoûté aussi des élèves, euh... parce qu'on faisait beaucoup de technique et très peu de musique, donc si en plus le contenu est pas là pour euh... pour donner envie c'est terrible quoi (N. : « ouais »). Là les différences elles sont encore plus fortes entre les gamins (silence). Donc euh non pour moi euh, les, les enfants ressentent les choses différemment.

N. : Ouais, et, et par exemple sur des exercices de type euh... euh... des dictées ou des choses comme ça enfin justement en rapport avec l'oreille, vu qu'on demande à ... on demande à, à des élèves qui ont des oreilles complètement différentes, on leur demande un même exercice, euh...

X. : Ouais, bah oui c'est pour, c'est p... et puis la pédagogie elle est là justement pour euh... pour faire des différences, parce que c'est, c'est là où le prof doit avoir une, un peu une caisse à outil parce que, euh, il a préparé son cours, il dit « je vais faire faire ça à mes élèves », ouais, mais il y en a, il y en a pour qui ça va marcher tout seul, donc euh bon ils vont être en manque un peu de... en manque un peu de... de, de contenu quoi, ils vont attendre euh... ils voudraient avoir plus, y en a pour qui ça va être le bon truc, c'est, c'est les élèves euh... pour qui ça va fonctionner ce jour-là et c'est à, c'est y, pour, où le prof va apporter un... un truc qui sera vraiment à leur, à leur niveau actuel, à, à l'heure actuelle, enfin au, au bon moment, et puis t'as des élèves à la traîne qu'auront du mal à cet exercice-là, si le prof ne change rien, euh au... au moment où il fait le cours avec ce qu'il a prévu, si c'est de toute façon il a prévu ça il va faire ça, il y a que les élèves pour qui ça fonctionne à ce moment-là, les plus forts ils seront frustrés, et les plus, les plus faibles ils seront frustrés aussi ils avanceront pas, donc en fait c'est là où le prof, et ça on l'apprend avec l'expérience, c'est que, là il doit bouger son... son contenu (N. : « ouais »). Et quand tu fais une mémo à un élève, si l'élève il le, il, je prends un élève euh... je prends l'exemple de la mémo parce que comme c'est relié à l'oreille donc (N. : « ouais ») ça va te parler, tu lui joues une petite phrase de mémo, euh t'as un élève il le fait sans problème, bah tu vas pas lui refaire ! Tu, tu peux, tu peux changer, tu, tu peux changer la mesure, tu peux varier ton truc en, en le transposant, tu peux lui dire bah « t'as vu t'as commencé par un *sol*, bon peut-être on était en *sol* mineur est-ce que tu pourrais commencer par un *la* ? », et puis voilà, il le prépare pendant euh...

trente secondes dans sa tête pendant que tu t'occupes d'un autre (N. : « ouais »), bon bah lui, tu, tu vois, le fait de, d'av, de moduler ton, ton contenu, ta, ta proposition de lui donner un exercice... un peu plus compliqué et ça le fera avancer. Et le gamin pour qui c'est trop dur, ben là tu vas ralentir, tu vas enlever des notes, tu vas ne jouer que les quatre premières au lieu du, de, de lui jouer les dix d'un coup, tu vois, tu vas moduler ton propos en fonction des élèves, c'est ça la pédagogie en fait (N. : « ouais ») et ce sera pareil, pour les, pour toutes les activités, quand tu fais une activité au piano, euh... tu avais demandé à jouer la main gauche la basse et à droite les accords à trois sons, euh trop difficile, le gamin il est hautboïste, y, il vient de rattraper le... il vient de rentrer au conservatoire il a jamais fait de piano avant, tu vas pas le forcer à faire ça, tu dis « bon bah tu vas jouer que la basse » et puis petit à petit « tu vas jouer que la main droite », puis après, bon « tu vas d'abord jouer les accords, quelques accords majeurs et puis tu les transformeras en... », je sais pas je raconte n'importe quoi tu vois (N. : « ouais, ouais ouais »), mais tu vas t'adapter et c'est ça la, le, le, le vrai métier du, de, d'un prof qui a une classe avec des niveaux différents. C'est un peu le, le regard de l'instit hein (N. : « haha »), c'est euh... il doit euh... s'adapter à, aux enfants qu'il a devant lui (N. : « ouais ouais »). C'est pas toujours facile, et... mais c'est ça qui est riche, c'est ça qui est... Puis ça se fait assez naturellement quand t'as envie, quand t'es quelqu'un moi je sais que... que je suis plutôt quelqu'un qui aime les gens, et ... bah je, je le cherche pas, je suis né comme ça donc ça, ça me va, (N. : « haha, ouais ») et je pense que ça, ça, ça se retrans, retransmet dans mes cours mais tout naturellement (N. : « mmh »), quand on, je suis, j'ai beaucoup de chances parce qu'on me dit souvent « alala les cours, j'adorais c'était super euh... » (N. rires bouche fermée) mais, j'y suis pour rien enfin je veux dire, bon j'exagère un peu mais (N. rires bouche fermée) je, je, je veux dire c'est un truc un peu naturel parce que pour moi c'est relié à une vocation, et à, à une façon d'être (N. : « ouais »). Et euh... faut pas faire ce métier-là si on n'a pas envie d'avoir des gens devant nous quoi enfin tu vois (N. : « mmhmmh »), c'est, c'est, ffff... c'est pour ça des fois c'est terrible hein (N. : « ah oui oui ! »). T'as des gens qui sont très forts, euh... qu'on vraiment d'ailleurs on le voit sur eux ils ont un, ils ont un... un, un, comment dire une... une façon d'être qui, qui, solitaire tu sais euh... qui sont un peu universitaire, qui pourraient passer des heures dans une bibliothèque tout seuls à faire des recherches euh... et des s... enfin... et qui du coup ont une culture incroyable mais devant une classe, ça marche pas du tout quoi (N. : « ah ouais, ouais, ouais... ouais c'est ça ») et euh... enfin pour moi c'est ça le profil d'un prof de FM tu vois (N. : « mmh

mmh ») c'est quelqu'un de... de très dynamique, souriant, qu'a envie de faire, qui fait pas forcément tout le temps bien mais au moins qui essaie de s'adapter, qui... enfin c'est ça qui est important. Et c'est difficile parce que on ... on demande plein de choses hein, il faut ... faut être à l'aise au piano, faut avoir une belle voix, faut avoir un, un exemple vocal plutôt sympa, faut être souriant avec les gamins, faut avoir de la patience, faut, euh... bah c'est pas évident quoi ! (N. : « Ouais »). T'as, t'es, t'iras voir le nombre de prof d'instruments qu'ont pas ce... (rires) (N. : « ah ouais ouais »)... (en rigolant) qu'on pas ce label-là !

N. : Ouais, c'est sûr ! Ouais. C'est hyper intéressant ! (X : « bon ») C'est super intéressant !! Euh...

X (en rigolant, puis avec une voix d'enfant) : C'est quoi la question d'après ??

N. (rires) : haha, en fait tu y as un peu répondu, euh, c'est bien parce que c'est là que je me dis que mon questionnaire il est solide tu vois j'ai, j'ai construit mes questions dans l'ordre haha !! Euh, la question d'après c'est : que penses-tu des modalités d'évaluations ? C'est-à-dire doit-on juger tous les élèves sur des critères communs sachant que les élèves sont tous différents ?

X (prend une grande inspiration) : bah, en fait euh, l'évaluation tu pourrais vraiment te reposer sur ce qu'on fait à ***** qui est, qui est quand même assez extraordinaire sur l'évaluation, c'est quelque chose qui se fait pas ailleurs hein, euh... le fait de faire des séances de travail, euh... il y en a pas beaucoup qui font ça en France hein (N. : « ouais »), on a pas de mises en loge, je parle pas des COP hein, mais de tous nos premiers cycles, deuxièmes cycles et, et même un peu en troisième cycle euh... euh le fait de, d'avoir des élèves ensembles (N. : « ouais »), de... et encore une fois, ils ont pas les mêmes capacités mais dans la séance de travail justement on s'adapte, tu vois rien que la séance de... la séance de mémo elle s'adapte à l'élève (N. : « ouais »). Bon après sur le déchiffrage instrumental euh, on voit bien que les épreuves sont faites en fonction des instruments donc là aussi on prend en compte l'instrument, on fait pas jouer à un contrebassiste euh ce qu'on fait jouer à une flûte traversière. Donc mine de rien on fait aussi euh... en fonction de... de son parcours instrumental. Après sur les voix euh les, les voix sont des aussi des épreuves euh à plusieurs donc euh... et puis surtout on... ils ont le droit à l'erreur ! (N. : « Ouais ») dans une séance de travail. Et le, on dit on prévient le jury en disant « vous allez écouter à quel point l'élève est capable de progresser en peu de temps ». On dit pas euh... « bon c'est parti, de A à Z » euh...

comme on fait encore beaucoup euh... à droite à gauche et qu'on faisait avant, un déchiffrage chanté qui était la pièce maitresse de l'oral, euh et puis que, si cette, si parce que c'était un peu la seule épreuve chantée (N. : « ouais ») donc la seule épreuve euh très proche de la musique entre guillemets, du coup bah si l'épreuve de déchiffrage chanté était ratée euh et que t'avais neuf sur vingt, c'était mort quoi hein même si t'étais très bon en rythme (N. : « ah ouais... ») donc euh... enfin moi j'ai connu ça au... au conservatoire. Donc c'est vrai que, quand t'as un élève qui se plantait sur le déchiffrage chanté tu te disais « bon bah lui il a joué son année sur un chant qui fait euh 24 mesures et... (grande inspiration) ça, ça a bien changé ! Donc faut vraiment que tu, tu te remettes euh les... l'évaluation de ***** qui peut être vraiment un, un bon... parce que c'est vraiment pas comme ça partout quoi (N. : « ouais »). Regarde en fin de premier cycle euh... les gamins ils sont à peu près quatre ensemble (N. : « ouais c'est ça ») et on commence par euh, une séance de rythme sensoriel, c'est euh, c'est quand même sous forme de jeux (N. : « ouais ») euh, il y a, il y a de l'imitation, il y a de l'improvisation, puis après il y a de la lecture. Bah tout ça quand même c'est très complet, et en même temps euh l'élève il est très à l'aise quoi, il est ... Le déchiffrage chanté c'est plus du tout en loge, le, le, le gamin il déchiffre en séance de travail avec le prof, donc là il est mis en confiance, c'est un respect du niveau de chacun. Donc moi euh tu, tu peux reposer ta question telle que tu l'as posé ?

N. : Bah je vais le reposer un peu différemment eum... attend parce que j'ai, j'ai des questions complémentaires au cas où... mais comme je vois... euh (je lis tout bas) les critères d'évaluation sont-ils les mêmes pour les élèves qui n'ont ... ah oui c'est ça, euh.. (X : « oui »), oui les critères ouais est-ce qu'ils sont les mêmes pour par exemple ceux qui ont l'oreille absolue et ceux qui ne l'ont pas, alors là du coup je pense plutôt aux épreuves écrites, quand je dis ça.

X : Là, donc là on est re, retourné sur le critère de l'oreille absolue (N. : « oui oui, oui »), alors par rapport à l'oreille absolue, nous on, on... la réflexion qu'on a eu c'est de se dire : on met tous les élèves sur le même plan, et quel plan, le plan de l'élève qui n'a pas l'oreille absolue. C'est-à-dire que l'oreille qui n'a pas l'oreille... l'élève qui a l'oreille absolue bah il va aller plus vite que les autres sur l'écrit (N. : « ouais »). Mais l'oreille, celui qui n'a pas l'oreille absolue est capable d'avoir l'examen. C'est-à-dire que nous on, on, on s'est dit il leur faut un piano, ou un instrument pour vérifier, si ils ont besoin de vérifier tel ou tel intervalle. Donc c'est plus sur la perception, euh plutôt que de la,

la, la prise de bonnes notes tu vois. Le, de prendre les bonnes notes sera pas forcément un problème si il y a un intervalle compliqué parce qu'ils savent qu'ils ont l'instrument pour le vérifier (N. : « mmhmmh »). Parce que dans la vraie vie c'est ça ! Dans la vraie vie personne va t'interdire d'aller toucher au piano pour vérifier une septième mineure, (N. : « ouais c'est ça, ouais ouais, ouais ») mais par contre euh, euh, alors quand tu dis ça euh au début à des profs que tu rencontres ou à un jury puis, ils ont jamais vu ça ils te disent « bah oui mais à ce moment-là tout le monde va l'avoir votre examen ! » (N. : « ralala ! ») mais non ! Tout le monde va pas l'avoir parce que, euh... pour faire ça, il faut quand même être autonome, c'est-à-dire que, euh, l'oreille euh relative d'intervalles, l'oreille tonale, le réflexe sans aller chercher, vérifier si c'est une tierce si c'est une seconde une sixte ou je... il est quand même là parce que si l'élève va, va au piano vérifier toutes les notes de sa mélodie, il aura jamais fini quoi. Il va écrire trois mesures alors que y en avait seize à prendre. Parce que le laps de temps est le même pour tout le monde, on te dit « t'as trois quarts d'heure pour faire un relevé en fin de second cycle », bon c'est une règle qui est, qu'on a établi à peu près comme ça, pour faire le relevé à deux voix mais le gamin qui fait « pause » toutes les deux secondes pour aller vérifier une note, bah ça marche pas ! C'est pas ça qu'on dit ! On, on dit pas ça ! On, on dit l'instrument est là pour vérifier, au cas où, si on a besoin. Mais dans l'année, les élèves ils sont...ils sont préparés, on chante énormément, il y a un travail d'intervalles, un travail de tonalités, il y a le clavier, tout ça met en place des réflexes euh, tonal qui permettent de re, de repiquer une mélodie en autonomie (N. : « ouais »), je trouve qu'à un moment donné quand on a besoin de vérifier on vérifie (N. : « oui »). Donc l'oreille absolue euh... les conditions sont les mêmes pour tout le monde, sous-entendu en tout cas à *****, les élèves n'ont pas à avoir l'oreille absolue pour y arriver. Celui qui a l'oreille absolue, bah toute façon il y est pour rien, il a rien demandé il l'a. Bon bah, c'est très bien, il va aller plus vite à ... à noter, il aura peut-être pas besoin de vérifier grand-chose, mais quand tu fais un, une euh... un relevé avec un quatuor à cordes et qu'on te demande de relever le violon 1 et le violoncelle, euh c'est pas parce que l'élève a l'oreille absolue qu'il va mieux entendre le violoncelle il peut très bien avoir au, du mal à percevoir la basse, à cause du timbre qui se rapproche de l'alto par exemple tu vois ? (N. : « ouais ») donc il y a une perception musicale qui est intéressante. Celui qui a l'oreille absolue, c'est pas lui qui va trouver que c'est à trois quatre avec une anacrouse, il le trouvera pas plus qu'un autre, et pourtant le rythme, la mise en mesure c'est aussi important sinon, sinon voire plus important et, et, et qui re,

reflète une meilleure autonomie d'un musicien, que de trouver les notes correspondantes à un relevé, parce que les notes on pourra toujours dans la vraie vie aller les chercher sur un instrument, mais le rythme, personne va te dire que c'est à trois quatre et que c'est avec une croche en anacrouse par exemple (N. : « mmh, ouais »). Ton piano, ton piano il te le dira pas ça ! C'est une intelligence musicale qui est vachement plus importante à avoir que une rapidité de notes à trouver, même si ça rend bien service de faire des relevés, moi j'en fais tout le temps des relevés indirectement quand je fais des arrangements, quand je fais des ... (N. : « ouais »), et, et, et ça me rend bien service de pas avoir de piano sous la main, ou de pas en avoir besoin, quand j'ai besoin de vérifier un truc je le vérifie quand même mais, mais n'empêche que ce qui est vachement important c'est de mettre en mesure, de mettre intelligemment, de pas écrire à l'envers euh... d'écrire les bonnes altérations avec la bonne orthographe... c'est tout ça qui est intéressant à faire tu vois (N. : « ouais, ouais ouais »). Et ça c'est, c'est un truc qu'on faisait pas dans le... dans... à l'époque du solfège et qu'on fait toujours pas forcément dans d'autres établissements ! C'est-à-dire donner à l'élève l'autonomie de se dire : mon morceau il est en *do* mineur, donc euh ok c'est trois bémols je vais avoir un *si bécarré* qui va se promener, euh, je, je vais écrire en six huit parce que je sens que c'est une mesure à deux temps ternaires, il y a une levée, je vais pas écrire à l'envers euh... Euh, c'est, c'est une partie de... c'est une partie d'alto, je vais écrire en clé d'ut 3 euh, c'est telle octave à la flûte euh... A, à dans, dans les dictées avant on te donnait un papier il était déjà fait, on savait si c'était en clé de *sol*, en clé de *fa*, en clé d'ut 3, ce qu'il y avait à la clé, parce que c'était sous forme exclusivement de, euh de... de parties manquantes par exemple tu vois (N. : « ouais »), donc l'intelligence musicale, elle te ne, elle ne t'es, elle n'était pas demandée. Et c'est ça qu'on a un peu déplacé dans notre façon de faire aussi à nous (N. : « mmhmmh, ouais »). Je réponds toujours bien ? (en souriant)

N. : Toujours, toujours, top, t'as vingt sur vingt haha

X (toujours avec cette voix d'enfant pour rire) : Je vais avoir le droit (N. rires), je vais avoir le droit de prendre un goûter après ? (rires X et N.)

N. : Ahaha, olala, bah attend je vois qu'on est déjà à 34 minutes euh wouh !

O : Wouh wouh ! Il y a encore combien de questions ?

N. : Il va falloir tenir oh bah euh au moins une... deux bonnes heures !!

X : Ah d'accord !

N. : Voilà c'est, c'est easy !

X : Bah alors, je m'allonge dans mon fauteuil, à l'aise !

N. (rires) : Ah bah oui mets-toi à l'aise ! Nan mais je rigole il y en aura pas pour deux heures t'inquiète !

X : Hihih !

N. : Bon je pense qu'on en est à peu près à la moitié, ça, c'est un petit peu long mais... mais c'est hyper intéressant, ça, ça m'intéresse !

X : Alors dis-moi !

N. : Eum... toujours du coup sur l'oreille absolue, est-ce que tu remarques des inégalités entre les élèves, selon leur oreille si il y en a qui ont l'oreille absolue ou l'oreille relative ? Donc du coup, entre eux seulement.

X : Bah oui, forcément, il y en a qui l'ont pas, en même temps, je te dis il y en a qui ont une bonne oreille qui est pas forcément une oreille absolue et complète (N. : « ouais »), euh et qui effectivement euh... quand tu fais bah euh le, l'exercice de, de, de repiquage euh à l'instrument, mémo-décodage à l'instrument qui est vraiment euh le reflet de ça : j'entends je chante je joue, celui qui a quelque chose dans sa voix et qui le rejoue très vite avec une oreille absolue, il cherche pas quoi, ça vient tout de suite. Et bah l'autre euh, qui l'a pas, il va beaucoup travailler les intervalles, il va devoir se raccrocher à une intelligence musicale qui est la tonalité, quand tu vas lui dire « mais t'es en *si bémol* majeur », donc si il est assez, si il est grand hein si c'est un grand euh (N. : « ouais »), un étudiant il va se dire ok *si bémol* majeur, ok il y arrivera peut-être mieux, celui qui a l'oreille absolue euh, il va te rejouer la phrase tu vas lui dire « t'es en quel ton ? » et il saura pas, forcément ! (N. : « ouais ») Il y a une intelligence musicale qui quelque fois lui échappe complètement puisque, il s'est pas posé la question, il a pas besoin de se poser la question. Il entend, il joue. Donc c'est pour ça je te dis c'est pas forcément un avantage (N. : « ouais ouais, ouais ») mais bien sûr il, il va plus vite, si on lui, si la, si l'exercice c'est « je trouve les notes » point barre, il va plus vite. Ça c'est sûr. Parce qu'il se pose pas de questions. Après, si, la question c'est « je dois rejouer et analyser ce que j'ai joué », alors là il est mal. Parce que, il aura joué, tu vas lui dire « est-ce que t'as rencontré une quarte ? » de, il va devoir chercher pour voir s'il a rencontré une quarte, ah bah oui j'avais *si-fa bémol*, *si bémol-fa* oui effectivement c'était une quarte,

est-ce que, t'étais en quel ton, euh bah là il est pas forcément obligé de ... d'avoir toutes ces réponses-là tu vois (N. : « ouais »). L'oreille absolue elle va lui permettre de rejouer les notes que, qu'il a entendu. C'est tout ! (N. : « ouais ! ») Et ça, ça c'est pas réponse à tout quand même (silence). Bon alors oui, pour répondre à ta question oui il y a une différence (N. : « ouais »), entre ceux qui l'ont pas, dans cet exercice-là oui il y a une différence.

N. : Et en fait là, pareil t'as un peu répondu à la question qui suit, c'est-à-dire, euh les élèves qui ont l'oreille absolue rencontrent-ils des difficultés du coup, sur certains exercices par rapport aux élèves, alors quand je dis euh qui ont l'oreille relative je parle euh... ou pas enfin qui ont, qui ont une autre oreille mais... tu veux que je la repose peut-être ?

X : Nan nan j'ai compris, euh est-ce que les élèves (rires N. et X) qui ont l'oreille absolue, est-ce que les élèves qui ont l'oreille absolue du coup, ont euh... d'autres points faibles ? (N. : « voilà ») est-ce que ça leur donne d'autres points faibles bah euh, souvent les élèves qui ont l'oreille absolue se posent moins de questions sur la construction analytique, sur la, euh... ils ont... ça n'a rien à voir avec le rythme, le rythme... alors ça veut pas dire qu'ils ont l'oreille absolue donc ils sont nuls en rythme hein, c'est pas du tout euh (N. : « oui, ouais ouais ») c'est comme si tu disais euh c'est du ternaire donc c'est mineur, et c'est binaire c'est majeur (N. rires bouche fermée) qu'est-ce que c'est que cette histoire, nan nan (rires)

N. (avec humour) : Bah, c'est pas ça en vrai ?

X : Ahaha, je m'en doutais que t'allais... je m'en doutais que t'allais dire ça ! (N. rires) ah bah oui t'es chanteuse ! (rires)

N. : Ah bah eh dis donc eh ! (rires)

X : (en chantant sur des arpèges d'accords parfaits sur *do mi sol, sol mi do*) : *do ré mi, do ré mi* ! J'ai l'oreille absolue t'as vu ? (rires) Et donc euh nan mais et puis, et puis tu vois l'exemple que je te disais au tout début, cette élève euh qui vraiment m'avait surprise, euh qui vraiment avait l'oreille absolue alors complètement mais par contre qui s'accordait pas quoi, qui chantait pas juste (N. : « ouais ») qui chantait pas juste, avec les autres. Mais quand elle était accompagnée toute seule au piano, bah en plus elle était pianiste donc c'est un timbre qui lui parlait beaucoup, alors il y avait pas de

problèmes, mais en polyphonie a capella, ah la vache ! (N. : « ouais ouais ») c'était vraiment surprenant hein.

N. : Mais finalement c'était quoi le truc, c'était que les autres baissaient c'est ça c'est ce que tu me disais ?

X : Oui tu sais c'est ce qui, c'est ce qui se passe en général...

N. : Et elle, elle pouvait pas s'adapter euh... ouais c'est ça

X : Et elle, elle bougeait pas d'un poil et ça c'était quand même euh... Bon ça m'est arrivé qu'une seule fois, une élève il y en avait qu'une comme ça, ça fait déjà longtemps, c'était en COP, c'est vraiment, c'était perturbant quoi. (N. : « ouais ») Et euh, par contre tu lui jouais n'importe quoi au piano et elle te le rejouait quoi, sans réfléchir (N. : « ah ouais, ouais »), ouais, et tu jouais une phrase atonale au piano elle euh, elle entendait tout et elle disait « j'y peux rien je reconnais toutes les notes quoi, j'y peux rien », elle avait entre guillemet aucun mérite tu vois ce que je veux dire, c'était pas du tout grâce à un travail, c'était un... elle avait commencé la musique assez tôt, et du coup c'était des choses qui étaient ancrées (N. : « mmhmmh mmh, ouais »), ouais. (Puis avec sourires audible et voix enfantine) Après ?

N. : alors après ! eum, attend je regarde euh... alors, donc ça rejoint encore la question précédente, penses-tu que les élèves qui ont l'oreille absolue éprouvent des facilités par rapport aux autres élèves à réaliser les exercices du type relevé mélodique, déchiffrage chanté ? Evidemment, tu vas me dire que oui !

X : Oui, bah oui...

N. : alors attend j'ai une autre petite question sur ça...

X : Oui mais euh, d'un point de vue mélodique c'est tout hein, c'est pas ça qui va leur donner le sens musical (N. : « oui, ouais ouais »), tu vois il y a tout le reste quand même ! (N. : « bah oui forcément ») Et je, je trouve que l'oreille absolue c'est, c'est un truc dont, c'est une question dont on se pose, c'est une question qu'on se pose, mais qui est une petite partie de l'apprentissage quand même, le rythme c'est quelque chose de très important ! Le caractère musical euh, la, la, la sensation euh le, la, le sens de la mesure, la carrure euh... j'ai, j'ai quand même l'impression que ... enfin, c'est un truc auquel on a donné peut-être trop d'importance tu vois, à une certaine époque (N. : « mmh ouais ») et puis surtout on mettait une cat.... Une partie des élèves de côté hein, tous ces

instrumentistes euh... notamment euh transpositeurs, ah là euh, c'était compliqué hein !
(Silence)

N. : Ouais. Et du coup, si toi, enfin t'en fais des, des relevés mélodiques et des déchiffrages chantés aux élèves, actuellement ?

X : Oui !

N. : Si t'as, du coup tu cherches à développer euh, qu'est-ce que tu cherches à développer ?

X : Bah je me pose... moi je me pose pas la question sur l'oreille absolue hein jamais hein (N. : « nan nan mais... »), je repère les élèves qui ont une facilité, et euh faudrait vraiment tester plus loin pour savoir si ils ont vraiment l'oreille absolue, ou si ils sont comme moi c'est-à-dire qu'ils ont déjà in, in... incorporer des... des réflexes d'intervalles et de tonalités, mais c'est pas pour ça que j'ai l'oreille absolue (N. : « ouais ») mais j'en suis pas, j'en suis pas loin (N. : « ouais ») mais je l'ai pas ça c'est clair. Mais euh... bah du coup quand je fais des relevés euh... je passe beaucoup par le chant. Et je vois très bien que quand euh... Tu sais des petits relevés d'autonomie en classe (N. : « mmh ») euh... j'en fais de temps en temps avec les jazz aussi, et les jazz quand je passe voir dans les... quand je regarde ce qu'ils ont écrit, bah je lui dit « mais tu peux me chanter ça ? » et du coup en chantant je lui dis même pas euh... ce que c'est je lui dis euh... euh... « t'as écrits ces, ces deux notes-là vas-y tu peux me le chanter ce passage-là ? » et quand il chante ce passage-là alors je lui dis « ralenti, chante que ces deux notes-là, chante-les dans le désordre, rechante-les », il s'aperçoit tout seul que c'est pas ça (N. : « ouais »), donc c'est plus une question d'intervalle euh à la loupe, euh donc euh à un moment donné pour rectifier mais c'est lui, je, je cherche à, à faire développer une euh une autocorrection quoi tu vois (N. : « ouais ») grâce au temps...

N. : Ouais, et du coup euh, ouais c'est ce que tu me disais, pour ceux qui éprouvent des difficultés à ces exercices-là c'est ça c'est que tu... tu essaies de leur euh... de leur donner des pistes euh...

X : Voilà, bah je leur donne des, des moyens de, de pouvoir vérifier eux-mêmes, sans instruments, c'est-à-dire avec leurs voix et leur autonomie euh vocale d'intonations (N. : « ouais ») quand ils sont dans la classe quoi, après quand ils sont à l'instrument c'est différent là, ils recherchent ils, ils pataugent avec leur instrument, quand on patauge trop je leur dis « bah est-ce que, tu peux peut-être essayer de savoir en quel ton tu es », là je

parle pour les grands hein (N. : « ouais »), euh les petits c'est plutôt des, plus des réflexes que les tonalités ça leur parle pas forcément tout de suite donc euh... Les grands ça les aide, quand même (N. : « mmh »), quand tu leur dis euh « bah attend euh la phrase elle était, elle était en f... en, en *ré majeur* vas-y joue la gamme de *ré* », et là il se dit « ah bah oui oui, d'accord » donc il, il, il relie un, les éléments entre eux, dans ces cas-là.

N. : Ouais, ouais ouais. Et eum...

X (toujours avec une voix enfantine) : Après ??

N. : (rires) après, avant dernière question, eum... mais du coup je sais pas comment l'amener... euh... ouais, quelles solutions proposes-tu afin de rendre ces exercices réalisables par tous les élèves de FM, autrement dit euh... pour que les élèves ont tous les mêmes euh... aient tous les mêmes chances de réussir cet exercice, enfin cet exercice... ces exercices de ce type-là, euh...

X : Quels, quels exercices ?

N. : Bah alors les... les, les dictées, les... tout ce qui se rapporte au fait qu'il y ait on, on ... on s'aperçoit que... celui qui a l'oreille absolue va, va aller beaucoup plus vite que euh... que celui qui l'a pas, euh...

X : Donc du coup la question c'est quoi ?

N. : Bah, est-ce que tu aurais des solutions, euh... pour rendre ces exercices réalisables par tous, par tous les élèves ? Je sais pas comment...

X : Eh bah déjà dans les évaluations ce que je te disais tout à l'heure, le fait de faire des séances de travail, qui laissent une chance à celui qui ne va pas tout entendre tout de suite, de se... de rectifier, euh... ça c'est énorme quand même, ça, ça répond directement à ta question, comment est-ce qu'on fait que, que tout le monde peut y arriver bah c'est que on s'arrête et on rectifie, et que l'élève peut rectifier (N. : « ouais »), euh... ça c'est vraiment la, je pense la, la, la réponse la, la plus importante, et puis après bah c'est ce que je te disais c'est d'adapter euh, la, le... c'est un peu, ça s'approche de ce que je viens de dire, c'est d'adapter euh... la, la réponse euh... que t'attend c'est-à-dire que, euh... au lieu de le faire euh que deux fois, tu vas le faire une troisième fois, tu vas ralentir, tu vas, tu vas aller moins... tu vas aller moins vite, tu vas peut-être enlever des notes, tu vas... Ça c'est dans un... c'est pour ça que le, le... la mémo active euh la, la

dictée active elle, elle est très intéressante (N. : « ouais ») avec l'instrument (N. : « mmh mmh ») parce qu'on peut, elle est, elle est modulable quoi. Alors que un relevé sur table euh, euh qu'on ne fait plus d'ailleurs dans le cadre d'une, de, d'une évaluation, on le fait seulement au moment en... loge, tu vois (N. : « ouais »), où là l'élève il le pratique lui-même avec un... un ex, un extrait audio et un instrument notamment le piano pour vérifier, euh là il est... euh on, on met la difficulté euh... chacun euh fait en, en, en fonction de ses propres moyens, le seul tronc commun pour tous la s... seule obligation c'est le temps qui lui est imparti pour ça (N. : « mmh ») donc l'entraînement dans l'année, c'est euh, il peut y avoir des... des relevés sur table euh en autonomie, mais euh... et puis le, le, le fait de permettre à tout le monde d'y arriver beh c'est aussi de faire sous forme de parties manquantes c'est-à-dire qu'à un moment donné on leur redonne une, une, une note de départ, pour le cas où euh juste avant t'as eu des intervalles un peu compliqué, qu'on lui a demandé, qu'on lui a pas donné, mais juste derrière on lui redonne un, une note de départ pour que, qu'il puisse s'en sortir quand même, tu vois (N. : « ouais ») (silence). Parce que si on se disait euh... et bah les cocos euh vous avez l'oreille absolue euh c'est rien ou... c'est, c'est ça ou rien, bah à ce moment-là euh... il y a pas de, de dictées à parties manquantes, parce que la partie manquante c'est aussi des repères qu'on donne, nous quand on était en classe de solfège à ***** euh, on faisait des dictées on avait le *la* au début, terminé euh, le papier il était vierge ! (N. : « ouais, ouais ouais... ») Et on était sur table, donc celui qui décalait dès le pre, dès le deuxième intervalle, euh... bah c'était mort quoi. Enfin c'était mort... c'était compliqué. Elle est là la différence quand même (N. : « ouais »).

N. : Et du coup ceux qui mmh... comme tu disais tout à l'heure les instruments transpositeurs euh... est-ce qu'on les... ah je sais pas comment dire mais... est-ce qu'ils sont m... ils vont à, ils vont être euh oh mince je cherche le terme euh, euh... (X : « bah ils, ils, ils... ») si, si ils relèvent dans... (il parle en même temps que moi) pardon excuse-moi (rires)

X : Ils vont être défavorisés quoi, désavantagés sur ces sys... ils étaient désavantagés sur ces systèmes-là. Mais dès qu'on leur redonne...

N. : Parce que finalement si... si ils notent euh si ils notent de la tonalité qu'ils entendent et que ça correspond à tous les intervalles mais d'une tonalité euh...

X : Oui ! oui, oui d'accord mais la plupart du temps c'était pas ça, c'était que des, ce, c'est que quelques fragments qui, qui étaient re, euh... décalés. Parce que malgré tout

euh... la, leur habitude euh de l'oreille en ut, elle était tellement euh... sollicitée et, et, et demandée que quelque part ils l'entendaient quand même, donc ils, en général dès qu'il y a un intervalle qui dépasse... qui dépassaient la quinte, euh... bah c'est là où le problème se posait parce que leur réflexe il... naturel de l'instrument, rev, revenait quoi, à leurs oreilles (N. : « mmh »), ou que sur des tierces des, des secondes, quarts, aller jusqu'à quintes en général et, ils avaient la possibilité de, d'écrire tout le temps en ut. Mais à un moment donné ça se perturbe quoi (N. : « ouais ouais »). Et puis t'as des instruments qui sont pas, des élèves qui sont pas instrument transpositeur, qui sont en ut on en a pas parlé mais, qui n'ont pas l'oreille absolue, et qui eux ont pas forcément une oreille euh, euh... très très bonne quoi. Et du coup bah quand tu donnes pas de repères, quand tu fais pas de... bah ils sont paumés quoi. Et en fait c'est pas que ça quand même un musicien, bah c'est quand même super euh moi je défends beaucoup le fait de *j'entends - je chante - je joue*. Mais euh (N. : « ouais. ») mais euh il y a des musiciens qui... qui sont, qui sont quand même très bons, qui entendent intérieurement sans savoir ce qu'ils jouent et tu leur joues une phrase ils auront beaucoup de mal à la répéter, et puis c'est, et en fait ils sont dans une autre euh... dimension musicale euh... ça les empêche pas d'être très forts sur scène hein.

N. : Mmhmmh... Ouais parce que du coup ils sont très bon en déchiffrage et ils sont capables de jouer ce qu'ils voient écrit et...

X : Ouais ou même euh c'est des vrais artistes, c'est des vrais artistes quoi, ils ont une sensibilité incroyable mais c'est pas pour ça qu'ils... mais à côté de ça euh la dictée musicale c'est... La dictée musicale c'est un test euh pour voir euh, pour voir une certaine oreille, une certaine façon, une certaine autonomie que tu as, mais c'est pas tout quoi quand même ! (N. : « ouais ouais ! ») Euh... La scène c'est, c'est quand même beaucoup de la sensibilité, c'est une bonne technique instrumentale euh, c'est euh... oui c'est une sensibilité. Euh t'as... moi je, je me souviens d'avoir vu... quand on faisait pas mal de dictées en second cycle à l'époque où j'ai commencé à enseigner où on était encore très solfège à Rouen, je faisais pas mal de dictées t'avais des élèves qui avaient tout le temps tout bon, puis à l'oral c'était des vraies poires hein. Ils chantaient comme des patates euh... ils étaient pas très musiciens quoi (N. : « ouais »). Bah ils avaient une bonne oreille, c'était comme ça ! Et euh faut se méfier de ça parce que c'est, c'est un drôle de sujet hein tout n'est pas dans la... dans la dictée ! Je t'ai dit, une oreille c'est de, c'est, c'est... c'est plein de choses différentes tu vois, je te dis quand j'étais en studio

j'étais, ça m'avait marqué ça. Moi j'entendais j'é... j'écoutais si euh, si ceux qui avaient enregistré euh jouaient les bonnes notes quoi. Mais ça dépassait ça quoi ! Il y a l'énergie, le phrasé, le, la couleur euh... et tout ça c'est des trucs que je découvrais (N. : ouais ouais, ouais »). C'est ça aussi l'oreille.

N. : Oui oui nan moi je me base, je me base pas forcément que sur cette activité-là c'est juste que... je regarde euh...

X : Nan mais parce que c'est ton sujet, c'est ton sujet là sur l'oreille absolue donc évidemment ça rejoint évidemment le, l'oreille euh, dans une dictée.

N. : Oui, haha. Très bien !

X (avec cette voix enfantine) : J'ai bon ?

N. : Très bon ! (rires)

X : Je vais bientôt pouvoir goûter ?

N. : (rire) Il y en a encore une et après, je te lâche !

X : Oh la vache ! (Rires)

N. : (rires) Euh...est-ce que par exemple tu connaîtrais des...des nouvelles méthodes envisagées ou appliquées alors surtout toi qui...qui nous... qui est créateur de méthodes, euh... des méthodes envisagées, appliquées actuellement qui développeraient les deux oreilles, absolue et relative, afin de créer une unité entre les élèves ? Ou même déjà est-ce que tu, est-ce que tu penses qu'il y aurait un...un, enfin je sais pas si c'est un sens à, à développer plus une oreille qu'une autre mais euh... ou au moins qu'il y ait euh... même que par exemple ceux qui ont des difficultés et qui ont l'o...l'oreille absolue, est-ce qu'il y aurait moyen de les... de trouver quelque chose qui...ouais que tout le monde pourrait euh développer sur le même critère... olala je m'enfuis dans mes...

X : En fait je, je comprends pas la question en fait...

N. : (rires) Attends, je vais la refaire. Connais-tu donc de nouvelles méthodes, euh... de nouvelles méthodes envisagées, ou appliquées actuellement qui développeraient les deux oreilles, ouais c'est ça ?

X : Bah des, des méthodes qui, qui développent l'oreille absolue euh fffh... non j'en connais pas, puis en fait je, je m'y intéresse pas donc euh pour moi c'est, c'est pas du

tout dans l'ère du temps hein ! (N. : « ouais ») Euh, ce, ce qui, ce qu'on est en train de, de voir dans la plupart des méthodes de, de... de formation musicale c'est euh... c'est notamment les instruments en classe, ou alors euh... beaucoup de chant euh... euh... la pratique active euh... et euh... on voit plus ça dans les méthodes euh... En fait c'est, c'est pas vraiment dans les méthodes l'oreille absolue, c'était dans la, dans la méthode pédagogique, mais pas dans la méthode euh... dans la méthode euh au sens papier, manuel tu vois (N. : « ouais »). C'était le fait de faire effectivement comme on a déjà discuté, de faire des dictées euh sans support quoi. Donc là on, l'oreille absolue ça se passe bien, on l'a pas bah on en chie un peu. Euh... mais euh maintenant euh... pour moi c'est... déjà je connais pas énormément de méthodes au sens papier, mais celles que je connais euh... elles mettent pas du tout en avant euh... le fait d'avoir une, une oreille absolue. Ce serait plutôt euh tout ce qui est développé sur euh... et que je connais encore moins mais dont j'ai entendu parlé, enfin des, des trucs de « eartraining » là, tu sais les, les logiciels où tu peux faire des dictées euh en ligne euh, des choses comme ça (N. : « ouais, ouais je connais pas ça »), beh moi je connais pas trop mais j'ai, j'ai des élèves de jazz qui m'ont dit « oh il y des trucs euh où on fait du solfège euh il joue un intervalle on doit le rejouer » euh... (N. : « ah ouais ») bon je sais pas trop comment ça se passe mais là c'est vraiment lié à... à une dictée musicale un peu donc ce serait plutôt ça qui développerait ça (N. : « ouais »). Mais sur les méthodes type papier euh... Billaudot, Lemoine, tout ça, on est plutôt sur des cours complets, de formation musicale où on va lire, on va chanter, on va... il y a, il y a.. les dictées il y a des repères c'est sous forme de dictées à parties manquantes, il est pas du tout question d'oreille absolue là-dedans (N. : « ouais, ouais ouais ») ; on chante des intonations pour se mettre des tonalités dans l'oreille, des gammes euh des, des, des intervalles des choses comme ça, mais euh on dit pas je joue un ... euh enfin on le dit pas mais c'est ce... à la limite c'est peut-être un peu sous-entendu mais, dès que tu vas mettre l'instrument en classe, euh... l'oreille absolue pur, elle est, elle est pas... elle est pas vraiment là quoi, le sujet il est pas là.

N. : Ouais ouais. Nan c'est parce qu'en fait j'ai découvert une... une méthode euh je sais pas si t'as déjà découvert ça eum... Galin-Paris-Chevé, je sais pas si tu connais de nom ?

X : Nan.

N. : C'est trois euh trois pédagogues qui ont, qui ont essayé de faire des... des méthodes euh... de solfège mais d'il y a... hyper longtemps, et euh Rousseau il a fait une, une sorte de préface avant ça, enfin pas une préface mais où il justement il exposait une euh... une méthode avec des chiffres, et en fait tu remplaces do'ré'mi'fa'sol'la'si par 1'2'3'4'5'6'7, et euh tu déchiffreras la musique euh à partir de ces chiffres-là.

X : Mais quand tu me dis une méthode ancienne c'est vraiment euh... c'est quoi, il y a 200 ans ?

N. : Bah Rousseau euh oui ça doit être euh ça doit être cette époque-là.

X : Bah dé, dé, déjà euh les instruments transpositeurs euh c'était très nouveau du coup. Parce que le sax euh ça date du XIXe siècle (N. : « ouais »), et euh la clarinette euh bon même si il y en avait dans tous les tons euh ça, ça date de l'époque de Mozart donc euh... (N. : « oui ») Puis je sais pas si on y entendait le, le, la musique euh avec les diapasons, enfin je sais pas trop, je suis, je suis pas trop euh... je suis assez inculte euh...

N. : Ah le diapason il y a... ouais bah le, toute façon le diapason il a beaucoup changé (X : « bah oui ») mais c'est vrai que ça, ça... c'est dû à... le fait que notre société euh... la musique maintenant elle est euh... instaurée comme étant euh... des notes absolues quand même tu vois, on est tous euh (X : « ouais ») relié à un diapason et c'est euh, c'est... c'est de ce fait-là que les, les enfants se, développent euh... développent leur oreille euh... (X : « Ouais oui... ») ouais. Et du coup ouais je me disais que cette méthode-là quand même de chiffres, ça pourrait être un moyen pour tous les élèves du coup de... euh on leur demanderait « bon bah tu, vas-y chante ça euh par rapport à n'importe quelle note », où il serait à l'aise avec sa, sa note...

X : Bah oui ça, ça existe euh, euh... Je sais qu'à Berclée par exemple où c'est, où il y a une école de jazz, euh ils sont beaucoup sur un truc qui ressemble à la méthode Kodaly (N. : « ouais ») où euh... où euh... où là euh la solmisation est pas du tout arrêtée sur des noms de notes tu vois (N. : « ouais »), on, on, on... Alors je sais plus si, si ils utilisent do'ré'mi'fa'sol'la'si, mais du coup tu peux le faire à partir de n'importe quelle note ta (N. : « ouais c'est ça ») de toute façon ta, ta note de départ s'appelle un *do* (N. : « oui, ouais ouais, ouais c'est pas mal ça ») mais ça j'avoue que je connais pas euh, je connais pas ce monde-là.

N. : Ouais c'est intéressant il y a plein de méthodes quand même euh...

X : Ouais. Après c'est très lié à la pratique instrumentale moi j'en suis persuadé. Ça c'est sûr. Le fait qu'un pianiste voit ses notes, voit les notes qu'il joue, euh un violoniste est toujours au millimètre près pour la justesse, puis il a une oreille qui est différente, euh... ceux qui soufflent, euh ils ont un, un rapport aussi au timbre, et du coup à la hauteur qui est très proche qui, qui est encore différent, un guitariste il a des repères très différents aussi (N. : « ouais ») et puis euh... et puis l'oreille de celui qui lit et l'oreille de celui qui ne lit pas, comme les jazz man, c'est très différent aussi hein (N. : « ouais ouais »). Donc on peut pas mettre tout, c'est, c'est difficile de faire des généralités, et ça aussi ça m'a beaucoup appris de faire de la FM jazz, j'ai vu des gens fonctionner totalement différent de moi, je me suis dit merde c'est bizarre quand même, euh... par exemple au CEFEDM quand j', quand j'étais formateur, j'avais, j'avais tous les élèves en, dans un cours de formation musicale, et euh on réfléchissait sur la pédagogie, sur euh...mais, mais j'avais pas que des élèves en FM hein j'avais tous les étudiants (N. : « ouais, ouais ») et j'avais des élèves qui, qui étaient en musique actuelle, que j'avais eu d'ailleurs comme étudiants dans mes classes à *****, et on faisait des expériences, et je jouais par exemple un accord *do* mineur sept, et le guitariste me disait « c'est *do* mineur sept », et le violoniste disait « c'est *do mi bémol sol si bémol* », et lui il, il lui fallait du temps pour trouver que ça s'appelait *do* mineur sept (N. : « ouais ») parce que, c'est un peu ce que je te disais tout à l'heure, il entendait des notes, mais c'est seulement après coup qu'il en faisait une analyse, et le guitariste lui il, il fallait il, il aurait presque, il m'aurait presque dit sans que ça le gêne « c'est *do ré dièse sol si bémol* », alors qu'il avait tout de suite entendu *do* mineur sept tu vois (N. : « Ouais ! Ouais ouais »). C'est, c'est génial de, de trouv, de, d'entendre, de, d'avoir des profils comme ça, très différents et de se dire « mais, finalement tout le monde n'entend pas comme moi », c'est très lié à la pratique instrumentale ! (N. : « Ouais ou tout le monde, tout le monde... »), c'est très lié à la pratique instrumentale, à la, au, au répertoire que tu joues euh, au fait que tu sais lire ou pas lire euh... euh voilà euh, la façon dont tu as commencé la musique... (N. : (en même temps qu'X) « oui c'est ça, les appellations euh... »), c'est sûr ! (N. : « ouais ») C'est pour ça qu'il faut être... il faut être, ça, ça rejoint ce que j'ai dit au tout début, il, il, le prof il peut répondre à ça qu'avec une grande euh... euh humilité quoi. Avec le fait de se dire euh... moi j'entends comme ça, j'ai appris comme ça, mais euh là devant moi j'ai des gens qu'ont, qui, qu'ont une autre vie, musicale, qui font autrement, et euh... bah le fait de m'adresser à eux de différentes façons, c'est comme

ça que je les respecte ! C'est comme ça que je vais euh arriver à, à les faire avancer un peu quoi (N. : « mmhmmh, ouais »). C'est bien comme conclusion nan ?

N. : Ouais c'est super ! (rires)

X : J'ai le droit d'aller manger une banane ? (rires)

N. : Mais ouais nan mais je vais te laisser tranquille mais en tout cas euh... merci mille fois parce que, j'ai bien besoin de, de tous ces petits avis euh...

X : Ouais, et en même temps c'est un sujet compliqué, moi je... j'ai pas énormément d'idées je, j'ai, je, je... je résume juste euh ce que j'ai rencontré comme situation (N. : « ouais ») mais euh...

N. : Bah si tu veux j'ai affiné, j'ai affiné mon sujet et euh du coup je vais pouvoir te dire maintenant la... la question et les hypothèses que je porte sur ça c'est euh... euh... oh bah mince alors voilà j'ai plus mon sujet... oh...

X (en plaisantant) : Ah d'accord, bien ça, c'est intéressant !

N. : (rires) Attends j'ai un trou de mémoire c'est affreux ! Attends je vais reprendre, je vais reprendre, je suis désolée (en riant) j'ai un trou ... c'est l'angoisse mais tu sais j'étais stressée je me disais « j'espère que je vais réussir mon entretien avec X » (X rires) Alors euh... voilà ça commence comme ça : en quoi l'oreille absolue soulève-t-elle des discriminations entre les élèves au sein des cours de formation musicale. Du coup mon hypothèse 1 c'était quand même : il est plus facile pour un élève de réaliser certaines activités en classe et certaines épreuves d'examen s'il possède l'oreille absolue, et la deuxième hypothèse : les élèves ayant l'oreille absolue sont mieux considérés que les autres dans les cours de FM. Mais du coup...

X : Ah ça c'est par les mauvais, les mauvais profs ouais.

N. : Ouais voilà c'est ça, t'as quand même euh...

X : (rires) Parce que moi qui ai un élève qui a l'oreille absolue je m'en fous.

N. : Mais oui oui, c'est ça.

X : Et pour euh... pour euh être un petit peu euh... provocateur, non pas dans les cours de second cycle parce que les élèves ils s'en fichent, mais dans des cours de COP, où la réflexion elle peut être aussi pédagogique (N. : « oui ») euh... je dis à ceux qui ont l'o,

qui semblent avoir l'oreille absolue je leur dis « bah c'est dommage pour vous, vous allez vous en sortir mais bon c'est bête » (rires) exprès pour euh (rires N.) pour provoquer mais, mais c'est pas loin quand même hein parce que tu vois tout ce que je te disais sur euh... la façon de l'apprentissage, l'écoute qui quelque fois reste une écoute euh, euh... comment dire... très portée sur le nom de la note elle-même, mais sans écouter plus global quoi, celui qui entend pas les notes il a une oreille plus large en général (N. : « ouais »), c'est comme un petit peu celui qui, qui lit pas, celui qui lit pas il se souvient plus facilement, il a une meilleure mémoire (N. : « ouais ouais »), ça je le vois avec les musiciens de jazz, ils connaissent des thèmes et des thèmes et des thèmes par cœur, parce qu'ils ne lisent pas (N. : « et oui, ouais ») moi je lis beaucoup, je ne, je ne connais pas beaucoup de thèmes de jazz par cœur (N. : « ah ouais »), parce que j'en lis tout le temps, alors c'est très pratique hein, c'est quand même génial de savoir lire euh la musique comme quasiment comme tu lis le journal (N. : « haha »), mais ceci dit, euh ceci dit ça a aussi des inconvénients, voilà.

N. : Ouais c'est ça c'est comme tout en fait. Bah oui mais tu vois j'ai...

X : Mais encore une fois c'est, c'est, c'est oui ça, ça... ça a certainement des avantages pour une petite partie de la musique, qui est j'entends j'écris tout de suite ou... mais en tout cas je parle que des notes, des hauteurs, et qui est euh... j'entends je peux rejouer, et je ne parle encore une fois que des hauteurs. C'est quand même... un seul paramètre de la musique hein ! Donc faut pas en faire tout une histoire quoi, mais c'est intéressant comme sujet, mais c'est des choses qui ont été euh qui ont été mises devant à... devant la scène euh (N. : « et oui »)... en cours de solfège pendant longtemps quoi !

N. : Ouais, oui oui c'est ça, nan puis même tu vois quand j'ai passé mon... mon DEM je t'avais raconté la... la jury elle m'avait dit euh... « Ah bah c'est bien on vous, on vous encourage tous à passer le, le CA hein, sauf vous Ninon hein parce que il faut avoir l'oreille absolue ».

X : Ah nan mais c'est hallucinant ça, putain...

N. : Bah ouais nan mais tu vois du coup c'est ça qui m'a fait déclencher cette idée de mémoire parce que ... Je me dis bon bah...

X : Faut que tu dises ça à ***** il va sauter en l'air.

N. : Aha.

X : Bah d'ailleurs ***** il aurait certainement des choses intéressantes aussi à te dire là-dessus.

N. : Ouais tu penses que ça le, ça peut le... Tu penses que mon questionnaire est bien d'ailleurs ?

X : Bah oui oui ! Après il y a effectivement des questions qui se... qui se... qui se chevauchent, qui se, qui ont un peu le, le même euh... le même... enfin tu vois je réponde à, quand je réponde à une question je donne quelque fois la réponse à une autre (N. : « ouais c'est ça »), ça reste assez proche quand même. Bah écoute Ninon si on a fini je t'embrasse ! Je te fais plein de gros bisous !

N. : Oui bah écoute je te remercie beaucoup beaucoup, et puis bah je te tiendrai au courant !

X : De rien, bon courage pour le boulot !

N. : Oui merci ! Il y a plus qu'à refaire la retranscription !! Et puis l'analyse après de tout ça, merci beaucoup !

X : Bon courage hein ! Salut Ninon à bientôt ! Salut !

N. : Merci ! Salut bisous !

Annexe n°6 : deuxième entretien

Retranscription du deuxième entretien téléphonique avec un professeur de formation musicale, titulaire du DE, femme ; le 16 avril 2020

Après s'être demandé de nos nouvelles respectives, l'entretien commence.

Ninon : Bon du coup est-ce que t'es prêtes ?

X : Allez vas-y c'est parti !

N. : (rires) Ok ! Du coup je te pose les questions dans le bon ordre et je te poserai des questions complémentaires au cas où euh... (X : « ouais ! ») si jamais euh... tu, tu m'entends bien ? Parce qu'en fait j'ai mis les hauts-parleurs vu que je vais enregistrer ?

X : Ouais, nan nan je t'entends très bien !

N : Ok, donc je rehausse un peu le son, tac, mon installation je te dis pas c'est un vrai studio d'enregistrement là (X : rires), le micro près du haut-parleur avec Reaper et tout... (rires)

X : Oh !!!

N : Allez, c'est parti, euh ouais, c'est bon. Du coup ! Euh, donc pourquoi as-tu choisi d'enseigner la formation musicale ?

X : C'est une très bonne question. Euh pour la... diversité de la matière, le fait d'avoir plusieurs choses en un seul cours à faire, que tu puisses faire euh... du chant, de l'instrument, de l'analyse, de l'écoute euh du déchiffrage, du... Voilà, ça ça me plaisait déjà c'était la... du coup voilà le côté pluridisciplinarité on va dire, quelque chose comme ça, et... le fait de d'avoir des cours euh collectifs. Je... J'ai donné au tout tout tout début des cours de piano euh individuel euh à... Et clairement euh si l'élève il a pas travaillé tu passes une demi-heure à te... tourner les pouces euh...si l'élève il a pas d'énergie c'est pareil euh... Au moins dans un cours collectif il y a toujours une dynamique de groupe euh... Et ça ça me convenait quoi (N. : « ouais »). Voilà. J'ai deux raisons.

N. : Mmhmm, ok ouais très bien, du coup je vais te poser une question complémentaire, euh... qu'est-ce que tu souhaites transmettre toi en tant que professeur et ce que tu souhaites développer chez tes élèves ?

X : Euh... principalement, ce côté un peu euh... autonomie et pluriesthétique, c'est d'ailleurs là-dessus que j'avais fait mon mémoire euh du CEFEDM, c'était euh...en gros qu'ils puissent euh... qu'ils puissent savoir jouer et comprendre n'importe quelle musique, que ce soit une partition classique, ou euh une partition de musiques actuelles ou un enregistrement euh à, à analyser ou à mettre, à prendre en dictée pour euh le rejouer, enfin, voilà, être assez polyvalent quoi. (N. « ouais, ok ») C'est ce que j'essaie de mettre en place euh le plus possible. Pour tous les niveaux. Voilà.

N. : Aha, ouais, ok. Euh... quel enseignement avais-tu reçu lors de cours de formation musicale, solfège, quand tu étais élève ?

X : Et bien, toute petite euh j'ai connu le... le traditionnel euh... solfège sans instrument, euh au début là avec euh l'éveil chorale euh voilà, après je suis rentrée en formation musicale en même temps que... enfin en première année de formation musicale, après deux ans d'éveil je crois, c'était éveil initiation quelque chose comme ça, donc euh formation musicale avec le... le piano (N. : « ouais ») et puis là c'était du solfège euh... bah comme on a connu euh à l'époque donc euh les lectures de notes, des lectures de rythmes euh avec le crayon euh tatata euh, euh un peu de chant, un peu d'analyse, et puis petit à petit quand j'ai, je suis arrivée au milieu du second cycle, là j'ai commencé à tomber sur de, des profs un peu plus ouverts et un peu plus euh... qui, qui utilisaient une pédagogie euh bah déjà avec instrument, pas mal de déchiffrage, pas mal de morceaux connus (N. : « ouais »), euh... avec pas mal de culture euh voilà de, d'essayer de varier euh... tous les domaines que... que tu pouvais aborder, que ce soit le modal, le tonal, etcetera (N. : « ouais »), et puis c'est à cette époque-là que j'ai commencé les musiques actuelles et du coup euh... j'ai fait de la FM musiques actuelles en plus euh là avec ***** (N. : « et oui, ouais »), en fait du coup l'enseignement était complètement euh... complètement nouveau aussi quoi (N. : « mmhm, ok »). ***** c'est le, le, le premier qui m'a... qui m'a fait la formation musicale dans, en, en petits groupes, tu vois de dispatcher des élèves en petits groupes dans différentes classes (N. : « haha, ouais ») ça je, ça je connaissais pas quoi (N. : « ouais ouais »). Moi j'avais toujours connu le grand groupe euh... Si, on posait des questions individuellement mais c'était toujours en grand groupe, on n'avait jamais fait des petits travaux euh...donc là le fait d'être deux trois...

N. : Donc là en fait il vous divisait en d'autres euh... Ouais c'est ça, il vous divisait dans d'autres salles ?

X : Ouais. Ouais ouais euh, il avait en fait il avait, il avait ses horaires le lundi matin et il avait la chance d'être tout seul le lundi matin dans l'école, et donc du coup euh, bah il ouvrait toutes les salles puis il, il nous faisait faire euh du déchiffrage à deux, un relevé à trois, voilà puis on, on se mettait par groupe, puis on avait une activité chacun à faire et après tu changeais de salle enfin c'était... Vraiment sympa quoi.

N. : Ah ouais, ouais ouais. C'est bien...

X. : ... Et on était comme ça... Voilà, un peu pour le, ce que j'ai euh, ce que j'ai reçu comme enseignement euh... en FM.

N. : Ouais, et est-ce que tu penses que tes profs euh enfin c'était un solfège enfin du coup vu que tu me disais que t'avais ***** je pense pas, mais euh est-ce que c'était un enseignement qui allait vers l'oreille absolue ou oreille relative ? Enfin... Est-ce que les profs ils avaient envie que les que le... leurs élèves aient une certaine oreille particulière ? Ou euh... pas du tout ?

X : (Silence) Tiens ! Je me suis jamais posée la question ! (N. rires) En tant que, en tant que gamine, avec mon ressenti de, d'enfant, je t'aurai répondu euh « pouah ils se posaient même pas la question » (N. : « ouais ») alors qu'en réalité je pense que pédagogiquement si, ils devaient se la poser la question.

N. : Haha. Et tu penses qu'ils se la posaient vers du coup, dans quel sens, oreille absolue ? Ou...

X : Ouais, ouais enfin... ha ! Bah c'est ouais c'était pas mal d'exercices euh... bah des dictées de notes euh sans instrument... des, des, des chants... des chants à chanter sur le nom des notes pareil sans instrument aussi, euh, enfin... donc du coup ouais pour moi, ça tout ça ça coïncide avec l'oreille absolue. En tout cas t'es, t'es bien meilleur quand t'as l'oreille abso, absolue que quand t'as l'oreille relative.

N. : Ouais ouais. Bah oui c'est ça, c'est qu'il y a des activités euh... des activités qui font que... il y a certains élèves qui... Ceux qui ont l'oreille absolue ils ont aucun problème à réaliser tel ou tel euh exercice (X : « ouais ») et pour les autres c'est... forcément c'est beaucoup plus complexe...

X : Bah c'est de l'acharnement quoi. (N. : « ha ouais ») Enfin moi je vis ça comme ça, c'est tout le problème.

N. : Ouais ouais... Hyper intéressant ! Très bien (X rires), alors eum... alors là c'est la troisième question, euh si, enfin est-ce que tu pourrais me parler de l'oreille absolue chez les élèves au sein de, des cours de FM aujourd'hui, de tes cours si t'as déjà rencontré des élèves euh... qui ont l'oreille absolue et euh...

X : Euh justement je me suis posée la question, j'en ai pas eu beaucoup hein ! (N. : « ouais ») Ça fait dix ans que j'enseigne, douze ans, et... et j'ai, et j'ai dû en avoir euh, aller euh... à tout casser cinq maximum. En douze ans (N. : « ouais, ok »). Des véritables oreilles absolues hein, ça veut dire euh... tu leur balances un morceau de hautbois, un morceau de violon, un morceau de piano euh n'importe quoi ils t'entendent la mélodie direct, avec altérations euh (N. : « ouais ») euh voilà. Euh, c'est, pour moi c'est ça l'oreille absolue (N. : « ouais ») je sais pas si c'est... ta définition ?

N. : (rires) (X rires) En fait il y a, ouais il y a plusieurs euh... l'oreille absolue normalement c'est, elle se développe quand t'es enfant euh... bah tu on, souvent on pose la question de si elle est innée ou acquise (X : « ouais ») et euh... t'as... t'as vraiment le... C'est entre, entre... je sais pas entre 2 euh... même entre 0 et 6 ans, tu as la possibilité de vraiment développer ton oreille absolue à ce moment-là, parce que c'est euh... c'est un peu consi...que, un peu comme si tu voulais apprendre euh... Les couleurs enfin tu vois de mettre des noms sur des... (X : « ouais ») des sons, et du coup comme tu mettrais les noms sur les couleurs, et euh... mais en fait cette, j'ai trouvé plein de définitions possibles (rires) et imaginables sur internet (X : « ouais ») et euh... t'as quand même euh... moi pour l'instant je répertorie quand même des personnes qui... euh par exemple comme ***** il est capable de reconnaître juste des tonalités, par exemple. En jazz, en particulier en jazz, et euh...

X : et donc ça, c'est considéré comme une oreille absolue ou pas ?

N : Bah comme une oreille absolue, je crois que c'est oreille absolue partielle, euh nan il y a... partielle ou... mince c'est quoi le contraire de partielle... oh il y a deux, enfin il y a oreille absolue partielle et oreille absolue euh... non partielle (rires), je sais plus ce que c'est euh l'autre nom, mais euh... et euh ouais mais c'est ceux qui ont l'oreille absolue on va dire entière, enfin ça c'est pas vraiment le terme qu'il faut non plus (X : « ouais »), c'est euh... ceux qui sont capables de nommer euh les sons qu'ils entendent (X : « oui »), mais tu vois il y a un autre cheminement pour les personnes qui sont capables de reproduire, euh... Si par exemple tu demandes à une personne « chante-moi d'un seul coup chante-moi un *sol* », et bah il est capable par exemple de l'entendre et

de te le nommer, mais il est peut-être pas forcément capable de le chanter euh... sans avoir entendu une note euh au début tu vois.

X : D'accord !

N. : Donc il y a vraiment plein de types de... plein de types d'oreilles absolues (X : « ok »), ouais.

X : Mais, moi j'ai eu l'oreille absolue des touches blanches !

N. : Oui, c'est ça ! Des touches blanches ouais !

X : Mais après je, je, je l'appelais pas euh l'oreille absolue, tous mes camarades qui étaient en difficulté disaient que j'avais l'oreille absolue, mais tu me collais euh n'importe quelle touche noire, je l'entendais pas vu que je savais pas du tout ce que c'était.

N. : Oui c'est ça, ouais ouais mais j'ai lu ça aussi ouais. J'ai lu ça euh alors je sais pas je pense que c'est le fait de... d'avoir les... d'être dans une société où on est élevé dans une, dans un système de musique qui est... tous au même diapason tu vois (X : « ouais »), enfin tous au même...évidemment au sens large parce qu'on parle de musique euh... ancienne ou des choses comme ça mais par exemple au Japon, il y a beaucoup plus de chance que les enfants aient l'oreille absolue parce qu'en fait c'est des... des langues tonales (X : « ouais ») et c'est des langues où selon un mot euh de la façon dont il est placé sur une note, une fréquence particulière, ça ne signifie pas la même chose si il est placé euh sur une autre note. Donc ils ont, ils développent ça euh...

X : Ouais je vois. Moi je, moi je m'étais dit euh... c'est parce que je, j'ai tellement étudié de... *do* majeur *la* mineur euh quand j'étais gamine, (N. : « oui ») que du coup euh la gamme de *do* euh, je la connais par cœur.

N. : Et oui, il y a aussi ça. Ah ouais bah c'est bien tu, tu développes mes, mes trucs que j'ai lu (rires) euh ouais ouais j'ai lu ça aussi bah du coup les enfants, quand ils sont petits et au piano ils, ils apprennent à jouer du... sur les touches blanches, donc euh y a forcément des...

X : bah t'apprends du *do* majeur pendant un bon, un bon moment quoi au piano ! (N. : « bah ouais c'est ça, ouais ») Autant sur certains instruments je le vois euh comme le saxophone il, il colle des dièses euh très rapidement, autant au piano t'es sur les touches blanches euh pendant un bon, pendant un bon moment tu vois, et, et pour moi c'était ça

(N. : « haha, ouais »), donc bon, (N. : « ouais il y a plein de choses ») à voir. Mais du coup avec mes élèves bah je... En réalité, les élèves qui ont une oreille absolue, j'ai tendance à ne pas m'occuper d'eux, je me suis rendu compte de ça, parce que ils ont une telle euh... facilité (N. : « ouais ») sur euh un déchiffrage chanté, pour un... pour une mélodie à reproduire, pour euh une dictée, pour euh tout ça (N. : « ouais ») que bah du coup euh... du coup ils ont quand même pas mal de points euh... bah faciles quoi ouais ouais, pas mal de points euh enfin pas de points positifs mais euh... de compétences acquises (N. : « ouais ouais »), rapidement euh grâce à ça (N. : « ouais ouais ») et finalement ces gamins-là, ils ont euh très peu de... très peu de difficultés, en solfège, ou en formation musicale euh... si on veut utiliser le bon mot. Je m'en, je me suis rendu compte de ça. Et peu importe l'enseignement que tu... que tu donnes, euh ces gamins-là pour moi ils sont euh... Il y en a certains qu'ont peut-être des difficultés en rythme, mais sinon hormis ça euh... Bah, en chant souvent ils sont bons, à l'instrument bah ils jouent juste et ils savent reproduire pile poil ce qu'ils entendent, alors il y a peut-être la technicité des doigts qui va... plus ou moins mais euh c'est pas ce qu'on recherche en formation musicale je pense (N. : « ouais »), et donc du coup euh en FM ils sont souvent très bons, ces gamins-là. Donc j'ai tendance à les mettre de côté et aller plus vers les, vers les gamins en difficulté (N. : « ouais »), je me suis rendu compte de ça.

N. : Haha, bah c'est hyper intéressant, euh bah du coup j'ai une autre euh une autre partie de questions. Alors bah justement un peu en lien avec ce que tu me développais, euh est-ce que tu penses que toutes les activités, euh les activités euh qu'on, qu'on utilise au sein des cours de FM, euh est-ce qu'elles sont vécues de la même façon pour chaque élève, mais du coup tu me, tu vas sûrement me répondre que non ? (rires) (X : « oh bah non ») selon les points de vues de, selon les ouais les capacités et les... les profils différents d'élèves euh...

X : Ah mais je dirais que t'as douze élèves, t'as douze façons de voir l'exercice euh en face de toi. Il y en a pas un, il y en a pas deux qui sont identiques. C'est pas possible (N. : « ouais »), c'est pas possible. De... de, de, de... Déjà euh, pour moi la musique, c'est quelque chose de... facile on va dire entre guillemets, pour les gamins qui sont scolairement euh... bons, et qu'ont des résultats scolaires euh... bons quoi qui font partie de la bonne moyenne euh, parce que euh... je, je sais pas pourquoi d'ailleurs, je serais pas te le dire, mais euh c'est vrai que quand tu, quand t'as des bons élèves en musique, quand tu vois avec euh les parents euh... « ah bah oui oui bah il a 17, 18 de

moyenne euh, tout se passe bien », et bizarrement le gamin qui a des difficultés en musique, bah oui il a 10,11 euh... « ah bah on a fait un peu trop de devoirs, c'était compliqué cette semaine, c'était... », mais bon tu, enfin voilà, il y a le côté scolaire qui joue quand même beaucoup (N. : « ouais »), et puis euh... il y a les capacités de chacun quoi. Moi je le vois euh, à l'heure actuelle je travaille dans une école euh... dite euh... en milieu rural, alors que je viens de *****, qui était euh où il y avait les bobos d'avocats, de médecins, etcetera, bah les gamins c'est pas du tout les mêmes hein, c'est pas du tout la même euh... la même vitesse de compréhension (N. : « ouais ») et je pense que le milieu social joue euh joue beaucoup aussi (N. : « ouais »), c'est malheureux à dire mais... (N. : « bah ouais ouais, ouais »), et bizarrement j'avais pas plus d'oreille absolue en milieu euh bobo prout prout que en... qu'en milieu rural hein (N. : « ouais »), sachant que enfin, en tout cas je l'ai pas vu de mon expérience.

N. : Ok ! Eum... Que penses-tu, alors. Je vais essayer d'être très précise, c'est-à-dire que je vais peut-être euh, attend. Euh, bah on va voir ce que tu me réponds déjà (rires), qu'est-ce que tu penses des modalités d'évaluation, autrement dit : donc doit-on juger tous les élèves sur des critères communs sachant que les élèves sont tous différents ?

X : Mmh ! Mmh c'est beau ça ! (Rires Ninon) Mmhmmh !

N. : C'est sûr ça que je me questionne (rires), mais tu vois le fait que, t'as des élèves qui ont, comme je te disais donc t'as... ceux qui ont l'oreille absolue et qui réussissent aux dictées, aux déchiffrages chantés, et bah, on leur donne ces activités-là mais on sait que, d'avance que de toute façon ça sera réussi pour eux, alors que... bah du coup ceux qui l'ont pas, est-ce que bah par exemple, ces élèves-là euh... on leur donne de la dictée, euh et des déchiffrages chantés tout de suite est-ce que justement on cherche aussi à ce qu'ils aient l'oreille absolue, enfin... est-ce que il y aurait pas un moyen euh... de faire en sorte enfin, après ça va être une autre question plus précise pour ça mais...

X : Le, le système d'évaluation, que ce soit en conservatoire ou en école de musique, il est hyper euh... contradictoire on va dire euh... les... les gamins on les forme... alors je parle en conservatoire, on les forme à l'élite musicale, pour qu'au final, ils terminent euh avec un 3C2 amateur et... c'est tout, ils ont juste fait de la musique parce que il y avait un conservatoire à côté de chez eux, et parce que papa et maman avaient les moyens de, de les mettre et puis voilà quoi (N. : « ouais ») et du coup le fait de les former à ça, d'avoir des évaluations de, de malade, des dictées, à la fin t'arrives à des dictées deux voix, trois voix, quatre voix euh atonal euh machin enfin... euh... ouais, je... j'ai

euh... c'est pour ça que je travaille plus en conservatoire, c'est parce que j'étais pas en phase avec toutes les évaluations qu'on peut, qu'on pouvait donner aux gamins (N. : « ouais ») ; on avait, on avait des journées entières de... de dictées et de, d'oraux, euh pour des gamins qui se mettaient une pression de ouf (N. : ralala, ouais ») et... Et tout ça pour quoi, pour qu'à la fin ils disent euh... « oh je suis content j'ai un 3C2 amateur » (rires) ok ! Bah... si il avait fait de la musique en association euh... il aurait eu aussi un fin de cursus amateur euh puis il aurait peut-être eu un peu moins de stress et un peu moins de... d'objectifs à fixer tu vois (N. : « ouais »), je trouve que l'évaluation il y a... et en effet la l'évaluation, ce serait génial de faire des évaluations... individuelles, mais la musique elle est déjà, évaluer la musique c'est déjà subjectif. Parce que tu vois t'attends un quota de se dire euh... « oulala, une fausse note, moins un », une... nan, en réalité t'as quand même une part de « oh c'était beau » ou euh « ça m'a plus, ça m'a touché », t'as carrément une part de subjectivité dans l'évaluation de la musique (N. : « ouais »). Et, et donc évaluer euh individuellement, et bah... il y aura une nouvelle part de subjectivité, et alors là, est-ce qu'on se ferait pas critiquer sur le... les résultats (N. : « ah bah ça... »), tu vois (N. : « ouais »), mais ce serait euh... ce serait l'idéal. D'adapter l'évaluation à chacun quoi, qu'on mette et des points forts pour tous et des points faibles pour tous, dans l'évaluation (N. : « ouais ») ; des exercices qui leur semblent faciles et des exercices qui leur semblent compliqués.

N. : Ouais ! Bah c'est ça, et du coup, j'imaginai enfin... On en a déjà parlé je crois avec toi, mais de l'autoévaluation (X : mmhmm), euh, qu'est-ce que tu... est-ce, est-ce que ça pourrait pas euh être envisageable sur des... bah justement sur des évaluations mais de, de fin d'année et des choses comme ça, où l'élève mettrait lui-même ses critères de ce qu'il sait, et ce qu'il ne sait pas, et du coup euh de... de, de voir euh... sur quel(s) point(s) il aurait envie d'être euh... d'évoluer quoi.

X : Ouais, c'est, c'est possible, après euh... ou tu te... après le conservatoire tu fais partie d'une institution où t'as parfois 1200 élèves ou même plus, et faire ça pour 1200 élèves différents, bah ça voudrait dire réinventer 1200 cursus différents euh l'année d'après, tu vois (N. : « ouais ») et du coup on a bien été obligé de, comme l'éducation nationale a fait euh le scientifique, le littéraire et... Enfin maintenant ça a changé mais (N. : « ouais, ouais ») tu vois tu peux, tu peux pas... quoi que là ils sont en train de faire du *à la carte*, tu choisis ta matière euh, ça, tu choisis ton...

N. : Au Bac ?

X : Comment ?

N. : Au Baccalauréat ?

X : Ouais ! (N. : « ah ouais ») ouais ouais les, les terminales euh... alors les terminales actuelles passent le bac comme on l'a connu, les terminales de l'année prochaine ont une matière euh, ont eu trois matières importantes à choisir, et ils peuvent choisir euh maths, euh sciences et histoire.

N. : ha, ça fait rêver... (rires)

X : et, et du coup voilà c'est, c'est eux qui choisissent leurs matières en fonction de ce... Ce qui fait que t'as plus un Bac S, t'as plus un Bac L t'as un bac, un Bac à la carte.

N. : Ouais remarque c'est bien. Ouais, bah finalement c'est, c'est quand même pas mal parce que du coup ça... même ça personnalise euh ça personnalise l'élève quoi. Il a le choix...

X : Complètement, mais, c'est un... c'est un foutoir absolu euh... (N. : « bah voilà ») pour le diplôme à délivrer, pour les études supérieures, les études supérieures euh ouais mais « ok vous avez des lacunes en... », par exemple je pense au Bac S, et le mec après il veut faire une euh... une fac de physique ou un truc comme ça, bah il a des lacunes en SVT parce qu'il avait pas pris SVT en matière principale parce qu'il aimait pas trop ça (N. : « ah ! ah purée... ») tu vois ? Et, et en fait c'est ce que mes élèves euh... de première actuels me disent, ils me disent « mais c'est génial parce que du coup on peut choisir ce qu'on veut, mais en même temps derrière, bah on a nos, nos écoles supérieures qui nous demandent d'avoir telle, telle, telle euh matière avec des bons, des bons coefs », donc finalement...

N. : Bah il faudrait que tout soit adapté quoi, faudrait dans ces cas-là (X : « voilà »)... ouais c'est tout un...

X : Et ça c'est compliqué quoi.

N. : Ouais, han, ouais c'est sûr.

X : Mais sinon ouais je pense que l'idée était bonne aussi ouais de, de faire travailler l'éducation nationale à, c'est ça ouais maintenant, il y a le nouveau Bac, tu choisies tes matières. Et ce serait pas mal de faire ça ouais de, comme un contrôle de...

N. : Bah ou au moins tu vois par exemple pour les petits niveaux, pour les petits niveaux euh... même premier cycle deuxième cycle et puis bon bah après on sait que de toute façon, les élèves auraient besoin de travailler euh telle ou telle chose, mais au moins euh, de pas mettre une pression sur euh des élèves qui sont enfants, et de, et qu'ils soient capables eux-mêmes de dire euh « je suis capable de faire ça » et « j'aurai besoin de retravailler ça », même pour conscientiser eux-mêmes tu vois (X : « ouais, ouais ouais »), je pense que...

X : Ça, ça se met en place sur plusieurs années je pense.

N. : Ouais ?

X : Ouais, pour voir l'évolution... (N. : « ça de, t'as dit quoi ? Ça se mettrait en place... ») Ça se met en place sur plusieurs années, ça veut dire qu'à partir du moment où tu vas le mettre en place, euh souvent on dit euh on regarde en un an ce que ça a fait (N. : « ah oui »), en un an t'auras pas les aboutissements de, de ce que, d'un projet tel que celui-ci. Faudrait que les gamins aient... qu'on comprenne le sens et puis qu'ils fassent euh... plusieurs fois le... s'autoévaluent plusieurs fois et puis, tu vois (N. : « ouais »). Je dirai qu'au bout de trois quatre ans ça commencerait à être euh... à être intéressant, de voir le... le bon et le contre quoi. Mais ouais euh, ça serait intéressant à évoquer.

N. : mmhmm, ok. Eum... question suivante euh est-ce que tu remarques des inégalités entre les élèves selon que leur oreille soit absolue ou relative, donc bon bah du fait que tu n'ais pas eu beaucoup de cas, euh mais je sais pas si tu as souvenir de... si les fameux élèves étaient, étaient doués pour certaines choses, enfin doués, dans le sens où ils étaient capable de faire euh, des activités demandées par rapport à, aux autres élèves, enfin est-ce que les autres étaient là à dire « oh bah lui, il sait tout jouer » ou...

X : Oui (N. : « ouais »), oh oui. Il y a énormément d'inégalités. Alors après, euh... bizarrement, les gamins qui, qui avaient l'oreille absolue, ou alors ils aidaient les autres, souvent les filles, elles aident les autres, souvent les garçons, euh, ils font le boutentrain et ils font marrer tout le monde à longueur du cours parce que de toute façon ils ont fini l'exercice donc euh... voilà. Et moi j'en ai eu un comme ça mais... on rigolait, on se tapait des barres c'était un, un grand rigolo, et en fait il, il me bouffait mes exercices en deux-deux, et il, il mettait euh, aller, en fait en une écoute il avait tout à chaque fois, pour les dictées ; pour les chants euh c'était pareil euh il me prenait la feuille trois

minutes avant de rentrer et il le faisait, enfin c'est, pour jouer à l'instrument c'était pareil, et, et, c'était un gamin euh... génialissime, mais tous ses copains l'adorait puisque de toute façon c'était le petit rigolo de la classe (N. rires) ; mais c'était toujours euh « ah ouais mais toi de toute façon tu vas réussir », « oh ouais mais toi de toute façon euh, si t'as pas 19 euh voilà » enfin... ouais, c'est, c'était un malade quoi.

N. : Il, il jouait quoi comme instrument en, en...

X : Piano accordéon. (N. : « ouais ») Voilà. Et j'en ai eu une à ***** qui faisait... hautbois.

N. : Et le hautbois attends je réfléchis non c'est pas un instrument transpositeur celui-là.

X : Nan.

N. : Parce que t'imagines du coup ceux qui ont l'oreille absolue et qui jouent d'un instrument transpositeur, bah comme toi ! (rires) justement, toi qui est trompettiste.

X : Moi j'ai pas l'oreille absolue (N. : « Tu l'as pas ? ») nan ! (N. : « tu m'as dit tout à l'heure que t'avais l'oreille absolue sur les touches blanches » (rires) « j'ai pas compris ») J'ai eu, j'ai eu l'oreille absolue des... touches blanches, mais je, je l'ai plus. Je l'ai eu quand... quand j'étais ado (N. : « ah mais oui c'est vrai »), j'ai même eu, j'ai même eu l'oreille absolue euh... complète moi. Quand je suis arrivée au conservatoire, de ***** , j'avais l'oreille absolue uniquement des touches blanches, et ***** m'a dit que j'étais pas douée, et du coup j'ai bossé, bossé du Arbaretaz³² euh... à fond les ballons, et du coup j'ai chopé l'oreille absolue de tout, de toutes les, les, les touches euh... je pouvais te, te repiquer n'importe quoi, du chant atonal, du, du Webern, du Wagner du... tout ce que tu veux...

N. : Parce que c'était dans l'optique, du coup, là à ***** ils souhaitaient que les élèves aient l'oreille absolue alors ?

X : Euh ouais ! bah quand tu, quand tu rentres en cycle spé et que tu dois te taper un chant atonal à déchiffrer, bah du coup ouais, si tu l'as pas... (rires)

N. : Bah ouais nan mais, moi je comprends pas l'intérêt de ça. Du coup je l'ai pas, je l'ai toujours pas l'oreille absolue et je cherche pas vraiment à l'avoir, mais euh... quand j'ai passé mon, tu sais quand j'ai passé mon DEM de FM, la, il y avait une du jury qui

³² Méthode de formation musicale pour apprendre à reconnaître à la vue les intervalles et apprendre à les chanter.

m'avait dit euh « bah on vous conseille tous de passer le CA, sauf vous Ninon parce qu'il faut avoir l'oreille absolue »

X : Voilà !

N. : (rires) bah en fait euh... est-ce que c'est ça qui fait vraiment le bon musicien après euh... tu vois !

X : Non, bien sûr ; je suis, je suis pas sûre, regarde, regarde à, à quoi ça nous sert aujourd'hui de savoir chanter euh un chant atonal en déchiffrage ? Moi c'est, personnellement ça ne me sert à rien du tout. Je suis désolée hein mais, (rires) avec mon DE, euh voilà. Et même en conservatoire en enseignant à des fins de second cycle, ça me servait à rien non plus (N. : « ouais »). Autant tu, tu pourrais pousser au niveau de l'apprentissage du clavier pour ceux qui veulent devenir prof euh, bien sûr hein, de, de de savoir manipuler le clavier et tout ça euh... je le conçois ou de, même donner des cours de préparations de cours ou de... ou de l'analyse, euh mais autant euh... autant savoir déchiffrer du... de l'atonal et avoir l'oreille absolue pour moi, ça sert à rien du tout. Moi ça m'a rendu psychologiquement euh instable hein euh d'avoir l'oreille absolue (N. : « ouais ») c'est insupportable d'entendre le moindre euh, la moindre note au moindre bruit que tu peux faire euh... (N. : « ouais c'est sûr bah nan c'est clair ») c'est... c'est compliqué quoi, il y a du bruit constamment dans, dans tout partout. Et du coup le, le moindre bruit que tu entends devient un nom de notes euh... ouah c'est... c'est invivable.

N. : Bah oui, j'imagine bien !

X : Enfin moi je le vivais mal en tout cas.

N. : Bah ouais nan mais je sais mais il y en a pas... il y en a plein qui étaient euh... qu'ont vécu ça aussi... euh est-ce que ces inégalités, elles, enfin elles ressortent aussi du fait de la... la notation bah c'est ce que je te disais tout à l'heure, si euh l'élève qui a l'oreille absolue, il réussit ses exercices on va lui mettre qu'il a tout bon (X : « ouais »), alors que finalement il a presque pas de mérite, à réussir euh des exercices sachant que c'est presque euh... bah c'est, c'est logique pour lui quoi c'est euh... (X : « tout à fait ») il entend des notes comme il reconnaît des couleurs quoi.

X : Oui, oui oui. Faudrait adapter la notation sur le fait que, comme si il euh... comment dire, le temps que tu mets à, à produire l'exercice (N. : « ouais »), tu vois, le fait que tu

le fasses en 5 minutes ne te rapportent aucun point alors que t'ai réussi en 20 minutes, fait que tu rapportes un peu plus de points, parce que du coup euh... bah il a fallu que tu bosses un peu quoi.

N. : C'est ça, ouais. Bah oui le fait que les capacités des élèves sont, elles sont pas comparables quoi. C'est...

X : Nan, complètement.

N. : Et euh, encore une fois sur les o, sur les élèves qui ont l'oreille absolue est-ce qu'ils rencontrent des difficultés sur certains exercices, euh par rapport aux élèves qui ont l'oreille relative du coup à l'inverse ? Est-ce que le cas se présente où on rencontre ces élèves-là et qu'ils disent « ah bah... »

X : Moi les, les oreilles absolues, les difficultés que j'ai réussi à leur euh... mettre sous les yeux ou dans les oreilles plutôt, c'est les musiques qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre, ouais, d'entendre ou de jouer, d'écouter euh... donc euh il y en a certains euh qui ont... qu'ont jamais écouté de, de jazz, et donc bizarrement tu leur met un... un standard de jazz avec des accords de 11^e etcetera ils sont complètement paumés (N. : « ouais »), alors que les autres, euh bah finalement un choral de Bach ou un standard de jazz, euh c'est la même chose (rires) c'est des accords à retrouver.

N. : Ouais c'est ça c'est euh, ouais. Donc du coup finalement là ils ont, ils ont possibilité de, vu qu'on les met sur un terrain qui est déstabilisant (X : « oui »), ils ont quand même possibilité de progresser ce, sur ce... (X : « ouais »), sur ce champ-là.

X : Ouais ouais. Souvent l'oreille harmonique, pour les o... enfin... les oreilles absolues que j'ai eues, souvent l'oreille harmonique est plus en difficulté que l'oreille mélodique (N. : « ouais, ah oui, oui »), c'est ma, ma constatation donc du coup quand tu les mets sur de l'harmonie, et en plus de l'harmonie un peu euh enrichie, ou alors des morceaux euh, euh... de musique du monde, de musique modale, mais pareil pour les... bons en rythme, quand tu... t'as, t'as des gam... des gamins qui sont hyper doués en rythme, tu leur met un sept huit ils sont complètement paumés parce que ils... ils ont pas l'habitude de l'entendre.

N. : Mmmh, oui c'est ça, ouais c'est une question d'habitude finalement, c'est habituer son oreille à... à plein de choses euh...

X : Ouais, ouais ouais. Après quand ils ont pigés le truc ils pigent quand même euh... bien plus vite. Je, je reviens à mon standard de jazz avec mes accords de onzième, ils vont peut-être être en galère au début parce qu'ils l'ont pas compris ou quoi que ce soit, mais finalement l'oreille s'adapte toujours assez rapidement et trouve des moyens euh... autres, enfin moi je, pour par exemple pour l'harmonie, euh... moi personnellement quand j'étais gamine je la chantais euh note par note (N. : « ouais »), je la décomposais dans ma tête et puis euh (elle chantonne sur nanana un accord) « ça c'est un accord de septième » ; et en fait c'est ce que tous les, toutes les oreilles absolues font.

N. : Ouais. Ah ouais ouais d'accord. Ils entendent pas euh une couleur euh ils entendent les notes après les notes enfin...

X : Ouais. Ouais.

N. : Un découpage quoi dans l'oreille euh...

X : Ouais. Alors après moi j'ai jamais rencontré euh... en tant qu'élève, de... d'élève euh qui avait l'oreille euh harmonique, l'oreille absolue euh... comme tu dis pour euh les tonalités ou pour un accord euh... Moi j'avais un pote qui disait à chaque fois euh « ah ça c'est une couleur de onzième ! » (N. : « haha »), « oh ça c'est une couleur de neuvième bémol ! » : ok ! Super ! Je sais pas du tout comment tu fais j'ai pas eu le temps de la chanter dans ma tête !

N. : (rires) ah bah mon ami c'est ce qu'il fait, c'est ce qu'il a aussi ouais, comme tu dis il a (rires), il fait ça aussi sur des, bah, parce qu'il écoute du jazz donc il est... il est que là-dedans donc euh...

X : Voilà. Et pour moi c'est des habitudes tu vois, c'est, ces gens-là qui ont l'habitude d'écouter du jazz ou des accords un peu enrichis bah du coup ils ont des couleurs, euh dans l'oreille, tandis que ceux qui ont l'habitude de, d'avoir été formé depuis x années sur de la musique classique ou des morceaux à jouer à déchiffrer (N. : « ouais ») bah ils sont plus euh oreille absolue mélodique (N. : « ouais, ouais ouais »). Voilà. Je pense !

N. : Ouais ouais je pense que c'est... ah c'est complexe hein.

X : Ah ouais ouais c'est, ouais ouais c'est pas facile (rires)

N. : C'est tout un monde (rires) ok très bien du coup tu as répondu en plus à ma question complémentaire que je ne t'ai pas posée donc je ne te la poserai pas ! (rires)

X : Bouah !

N. : Eum... Alors celle-là pour le coup bah c'est pareil tu vas me dire oui, euh penses-tu que les élèves qui ont l'oreille absolue éprouvent des facilités par rapport aux autres élèves, à réaliser les exercices de type relevé mélodique ou déchiffrement chanté ?

X : Oh oui, bien sûr ! Et, et, et ça quel qu'il soit. T'as parlé de relevé mélodique ?

N. : Oui !

X : Ouais, un relevé mélodique, quel qu'il soit, même si tu mets du, du, du... du atonal, du jazz, du, de la chanson... ça puis de la... j'ai jamais réussi à les piéger « N. : ah ouais ». Ils te font ça en deux-deux quoi qu'il arrive. (N. : « Ouais ») L'oreille absolue elle, elle est piégée, l'oreille absolue mélodique est piégée avec l'harmonie. Mais si tu leur mets un truc euh... Et puis pareil pour le déchiffrement chanté ils déchiffrent des trucs euh... poum poum poum sans problème quoi (N. : « ouais »). Bah il y a, il y a éventuellement un *sol dièse* qui va pas être juste à un moment donné, c'est pas... sur toute une œuvre enfin... Ouais. Nan c'est ça, ça là-dessus il y a... j'arrive pas à les piéger (N. : « mmhmm »), enfin j'ai jamais réussi à les piéger. Et du coup tu vois (N. : (je parle en même temps) « et bah est-ce qu'il existe des... oh pardon excuse-moi ») je parle même plus de... de compétences à avoir ou quoi que ce soit mais les, les élèves en... qu'ont l'oreille absolue, ils sont tellement... doués, que j'en reviens à leur dire « ah il faut que j'arrive à te piéger » (N. : « ahaha, c'est ça ») tu vois j'ai... quand je leur donne cours je leur, je leur dis toujours euh « ha je vais réussir à te piéger, il faut que je te piège » et eux c'est un jeu pour eux (N. : « rah ouais ») c'est un jeu d'être piégé puisque de toute façon, tout ce que tu leur ramènes, c'est facile, donc ils ont... ils se marrent ! « Ouais bah vas-y essaie de me ramener un piège on verra ! ». Et du coup la FM devient un... un jeu (N. : « mmhmm »). Ce serait bien d'avoir ça avec tous les autres.

N. : Et, mais sur la musique ancienne par exemple je sais pas du coup si... si tu leur demandais de faire un, un relevé dans, dans une autre tonalité... que ce qu'ils entendent finalement là, on là on les piègerait !

X : Euh ouais, ouais, et bah j'ai, ouais j'ai jamais eu euh... je suis pas spécialiste de la musique ancienne puis j'aime pas ça donc c'est vrai que j'y pense pas toujours, mais ouais, ouais ouais carrément et je suis en train de me dire : si, j'ai fait un, une fois un relevé en 415 (N. : « ouais »), et ça c'est atroce, pour les oreilles absolues (N. : « ralala,

bah voilà... ») parce que du coup ils sont, ils sont entre deux notes ils savent pas ce qu'ils doivent écrire euh *sol dièse* ou *la bémol*, et ils arrivent pas à, à se mettre dedans. Alors que les oreilles relatives en 415 bah ça leur change rien par rapport à d'habitude (N. : « c'est ça. Ouais. »). Le seul truc c'est que, moi je fais les relevés avec instrument, et que du coup les oreilles relatives se ferment énormément de leur instrument, et puis tu leur mets un morceau en 415, leur instrument ne sert plus à rien.

N. : Ouais (X : « tu vois ? ») ouais ouais ouais je vois. Bah oui, forcément. Et eum...

X : C'est pour ça que je le, que je le fais pas. Ramener du, du 415 ou du... Enfin peu imp, peu importe mais... en tout cas qui, qui change par rapport à ce que t'as l'habitude de, de, d'écouter pas un truc en 440, et bah c'est intéressant pour les oreilles absolues mais c'est, c'est encore une fois un piège à leur amener, mais c'est un piège pour un seul élève. C'est mettre en ultra difficulté tous les autres.

N. : Ah tu penses que ça les met en difficulté tous les autres du coup ?

X : Bah oui plus que... Alors comment dire, ils vont être, mais ils vont être euh... plus à l'aise, ou comme d'habitude en fait, c'est comme si tu leur ramenaient une dictée habituelle, donc finalement, ça ne les change pas, (N. : « ouais ») mais comme ils ont l'habitude d'aller vérifier avec leurs instruments (N. : « ah oui oui c'est ça ») et de s'aider énormément de leurs instruments, bah du coup tu les... tu les mets en difficulté à cause de ce, de ce 415 ou euh... autre fréquence (N. : « rah ouais... ») tu vois ? (N. : « ouais »). Voilà.

N. : Bah oui oui forcément, ouais ouais je suis bête en plus je, je réfléchis mais nan mais je vois bien. (X : « mmhmm ! ») Effectivement ! Et eum... et du coup quand tu fais ce, t'en utilises des... enfin tu fais du coup des relevés, des déchiffrages chantés tu le fais euh au sein de tes cours ?

X : Oui.

N. : Euh et qu'est-ce que tu cherches à développer chez les élèves en leur faisant réaliser ce genre d'exercice-là ?

X : Mmhmmh ! Alors, aha, les relevés, c'est pour qu'ils puissent euh écrire n'importe quelle musique qu'ils entendent euh à la maison (N. : « ouais »), du coup je fais des relevés euh bah finalement je fais très peu de relevés classiques, je fais pas mal de relevés chansons (N. : « ouais »), comme ça à la maison quand ils entendent une

chanson, qu'ils se disent euh « olala cool j'aimerais bien la jouer » et bien ils... peuvent commencer à... à la faire ou alors carrément ils ramènent une idée euh « est-ce qu'on peut la faire en dictée pour que je puisse avoir la partition ? » (N. : « mmhmmhmm ») Voilà. Donc du coup euh je suis, je suis plutôt là-dessus pour euh... relevés, et en fait du déchiffrement chanté je te dis une bêtise j'en fais jamais (N. : « d'accord »), le déchiffrement chanté pour moi c'est...je, je leur demande pas. C'est moi qui leur apprend... mélodiquement euh la, les chansons, et si jamais eux ils me ramènent une chanson, qui est une chanson connue qu'ils ont déjà euh... entendu, donc du coup c'est pas un déchiffrement sur partition.

N. : D'accord. Ouais de toute f... mais par contre du déchiffrement instrumental ça ils, ils en font.

X : Oui, ça par contre du déchiffrement euh instrumental oui.

N. : Mais si t'as des chanteurs euh dans, en tant qu'élève, tu leur demande quand même de, de le déchiffrer au chant ?

X : Et bah du coup oui.

N. : Oui, ouais ouais.

X : Ils font du déchiffrement chanté (N. : « ouais, d'accord »). Mais après, euh, dans la petite école de musique c'est, c'est là la différence entre un conservatoire et... et une... une petite école, euh... à *****, euh... la, le, la classe de chant euh ils ont pas de partitions hein ils ont des paroles, c'est tout.

N. : Euh... ah oui ! Ouais ouais !

X : Ils chantent que, ils chantent que de la chanson donc euh...

N. : Ils chantent que du texte bah oui ce qu'on a fait avec les ados au fait ouais...

X : Voilà, c'est ça. Donc quand tu leur demande leur euh... leur classeur de, de cours de chant ils ont que des paroles, il y a aucune note, il y a aucune tonalité, il y a, il y a rien.

N. : Ouais. Ouais puis de toute façon euh... oui ils... ils mémorisent et puis euh...

X : Voilà, c'est ça.

N. : Et... Toujours encore une fois sur ce type d'exercice, qu'est-ce que tu fais euh pour aider euh... du coup les autres, enfin bon bah toute la, la, la plupart de tes élèves, qu'est-ce que tu fais pour les aider quand ils font un... bah un... comment dire, pas un déchiffrement du coup (X : « un relevé ? ») ouais voilà un ré, un relevé mélodique par exemple ?

X : Alors déjà, euh... ouais je dis euh oui oui, pour tous les niveaux je donne euh la tonalité de départ (N. : « ouais »), souvent. Et la première note. Euh... Ils ont l'instrument, leur instrument ou un piano euh à disposition, je leur demande si possible de... le rechanter euh pour voir s'ils l'ont dans la tête, mais par exemple ceux qui chantent pas très juste ou qui sont pas très à l'aise avec leur voix, ça sert pas à grand-chose, donc euh... on le fait mais euh... je ne m'attarde pas euh dessus euh non plus (N. : « ouais »), et puis après, euh... je, je leur... comment dire, j'essaie toujours de trouver des points positifs, c'est-à-dire que imaginons on part euh sur *sol* et en réalité il, il décale tout d'une tierce, et bah c'est pas grave, je leur dis que le schéma est très bien, qu'ils se sont juste euh décalés, à cet endroit-là, à un endroit et que du coup, si c'était à évaluer, il y a juste l'endroit du décalage euh... que... qui n'est pas bon. Tout le reste, la mélodie est bonne, c'est juste qu'elle a été transposée (N. : « Ouais c'est ça »), tu vois (N. : « et du coup ça c'est... ouais vas-y vas-y je te coupe pas excuse-moi (rires) ») du coup dans l'évaluation, je, je je, je pratique une, enfin... je pratique... l'évaluation que je fais elle est plus pour une oreille euh relative, ça veut dire si t'as ton, si t'as ta dictée mais que t'as commencé une tierce au-dessus, puis que tu passes une quinte en dessous et que tu redé... tu termines une seconde au-dessus, bah, finalement t'as que trois erreurs. T'as les trois erreurs de transpositions. Mais après, tout le reste, si tes mélodies elles sont... elles sont correctes, ouais bah c'est juste que ton oreille elle a à un moment donné elle a « piouf » elle a, elle a pas chopé un intervalle donc tant pis ça arrive à tout le monde quoi (N. : « ouais »). Voilà.

N. : Ok. Eum... alors attends. Je relis mes petites questions... bah celle-là j'ai pas besoin de la re-poser du coup vu que tu me l'as donné... Eum... Je vais dévier un peu parce que.. euh en fait, c'est, donc finalement tu leur donnes quand même la note de départ, euh... Et si on leur donnait pas de notes et qu'on disait « vous partez sur la note que vous voulez » et euh... et ce, ce qu'on note finalement est-ce que ce serait juste comme tu disais le schéma, qu'on, qu'on aurait envie de savoir ou est-ce que c'est vraiment

euh... donc par exemple juste l'écart entre une note et une note et que l'intervalle soit le bon ?

X : Ah complètement, je pourrais ne pas donner de note de départ (N. : « ouais »). En fait je donne une note de départ parce que, euh... je veux que tout le monde ait la même feuille, et que tout le monde ait le même résultat (N. : « oui et puis si pour s'aider à l'instrument aussi ») euh pour une euh simplification euh... Voilà, pour une simplification personnelle de... d'un, d'un déchiffrage collectif et d'un... et d'une partition que j'aurai photocopiée et que j'ai pas photocopiée en... en plusieurs exemplaires enfin... en plusieurs tonalités différentes, tu vois (N. : « ouais ») donc en fait je leur donne une note de départ juste pour me faire plaisir à moi finalement.

N. : (rires) Oui c'est ça ! Mais oui comme ils se servent de l'instrument toute façon il vaut mieux qu'ils se... Qu'ils se réfèrent toute façon à la note euh...

X : Bah du coup, toutes les dictées que je fais on les joue après, ou on les déchiffre euh... à fond donc du coup c'est vrai que j'aime, j'aime bien qu'on ait tous la même tonalité pour qu'on puisse tous avoir les bons doigtés directement pour qu'on puisse tous après la jouer euh... quelques semaines après euh correctement tu vois (N. : « ouais, ok »). Mais c'est vrai que ce serait à faire euh une dictée euh, chacun part comme il veut.

N. : Ouais et puis après bah on, on leur dirait pas euh alors pour le coup ça peut être un exercice mais du coup leur demander vraiment euh... sans l'instrument et que ils fassent vraiment fonctionner leurs oreilles euh... (X : « ouais ») et pas forcément de vérifier « ah bah tac et tac ça ça fait euh pile les notes que j'ai entendues » et, et euh... ils seraient pas forcément capables de donner euh l'intervalle, alors que là l'exercice, le but serait de euh de retrouver l'intervalle euh... entre chaque note.

X : Yes ! Alors ça, je pense que je ne fais pas assez, euh d'exercices de chauffe vocale basée sur les intervalles. Pour qu'ils puissent réussir ce genre de truc (N. : « ouais »). Je pense qu'il faut que t'ai déjà des intervalles dans l'oreille, tu vois (N. : « oui, oui oui ») et, et du coup je... j'ai pas assez suffisamment de... alors, ce, ce serait à faire mais faut d'abord je pense préparer en amont toutes les, tous les exercices vocaux pour avoir les intervalles bien comme il faut dans l'oreille pour ensuite pouvoir euh... ne pas être trop en difficulté sur euh... sur un relevé mélodique comme celui-là quoi.

N. : Ouais, ok. Euh donc du coup il me restait que deux dernières questions, euh... Quelles solutions proposes-tu afin de rendre ces exercices réalisables par tous mais alors, j'arrive plus à me souvenir pourquoi j'ai écrit cette question, euh... Si bah du coup oui forcément vu que tu me dis que t'as eu très peu d'élèves euh à l'oreille absolue euh... Oui en gros ce serait, bah c'est ça ce serait de, de trouver une technique qui fait que... tous les élèves auraient un progrès, euh repérable, à adapter et du coup si tu devais avoir un nouvel élève avec l'oreille absolue est-ce que tu lui donnerais par exemple une autre consigne euh sur ce, sur le type d'exercice mais du coup, est-ce que c'est juste ou pas... vis-à-vis des autres, oh c'est complexe tout ça (héhé)

X : Je ne sais pas.

N. : Eum... et est-ce que tu connais des méthodes euh... de nouvelles méthodes des, qui seraient euh... qui se dévo ouh balabala je vais la refaire (rires), je vais lire ce qui est écrit ce sera bien mieux ! (X rires) Est-ce que tu connais de nouvelles méthodes envisagées ou appliquées actuellement, qui développerait les deux oreilles, absolue et relative, afin de créer une unité entre les élèves ?

X : Hah !! Nan, je connais pas du tout ça (rires)

N. : (rires) Ou bien, est-ce que justement est-ce qu'on doit chercher à développer une oreille particulière, ou est-ce qu'on doit euh...

X : Faire comme on le sent (rires) (N. : (rires) « ouais ») euh de, comment dire... Pour moi euh l'oreille relative, euh... doit être travaillée en même temps que la lecture de notes, relative, pour qu'il y ait une euh... et, et du coup, tous les bouquins, de FM, que je connais ou que j'ai pu feuilleter, tu démarres toujours par euh... la clé de *sol*, tu de... principalement hein (N. : « ouais »), tu démarres toujours par euh une certaine note alors parfois le *sol* parfois le *do* euh ça dépend lesquelles mais en tout cas c'est une note, et tu démarres toujours par des morceaux en *do* majeur. Et j'ai jamais trouvé de méthodes, qui, qui puisse être euh diversifiée au point d'avoir, de travailler et l'oreille relative, et la lecture relative, et l'oreille absolue, tout ça dans une même méthode ça existe pas (N. : « ouais »). Enfin ou alors je, je connais pas mais euh... (N. : « ouais, ouais ouais, ok ») mais... Et c'est pour, c'est pour ça que j'utilise pas de méthodes et que finalement euh tu... quand tu prépares tes cours toi-même bah tu peux aller là où tu veux et... et ramener euh...les malheurs entre guillemets que tu aimerais euh, que tu, ce que tu

aimerais faire euh... faire évoluer pour les élèves quoi, ce que t'aimerais faire progresser.

N. : Ouais. Et est-ce que t'as entendu parler de, alors attend je vais te la redire dans le bon ordre : Galin-Paris-Chevé ?

X : Nan

N. : En fait c'est euh, c'est trois... alors c'est, c'est pas des pédagogues mais c'est trois euh personnes qui, donc euh ça date hein, ça date de je pense du ... XIXe peut-être avant, et même Rousseau en fait a commencé ça (X : « d'accord ») et en fait c'est une technique euh, une technique où il euh... il proposait euh... Plutôt que de lire sur des notes, de lire des noms de notes, on remplacerait do'ré'mi'fa'sol'la'si par 1'2'3'4'5'6'7, et eum... et cette version-là et du coup en fait t'as euh...en gros si t'as euh 5'6'5'4'3'2'1, tu devrais chanter³³ 5'6'5'4'3'2'1 un truc comme ça, et euh... ça j'imaginai tu vois de, de proposer aux élèves bah au lieu de chanter des notes, vous choisissez la note sur laquelle vous voulez partir, mais euh pas de me dire un nom de note mais de me dire un, un son, c'est l'élève qui choisit le son sur lequel il veut partir, et de chanter par rapport aux chiffres (X : « mmhmm »), et comme ça du coup ça permettrait que, bah... Ceux qui ont l'oreille absolue et ceux qui ont l'oreille relative ils auraient tous cette même technique et ils seraient pas à... Il y aurait peut-être une unité là-dedans...

X : Oui mais, le chiffre, si *do* est ton chiffre 1 (N. : « ouais ») et bien à partir du moment où tu chantes euh un *do*, bah il va, tu vas l'appeler 1 quand même, tu peux pas l'appeler 2 ou 3 ou 4

N. : Bah, en fait je sais pas je me dis ça, c'est peut-être aussi enfin, si je devais remettre ça moi euh, si j'utilisais cette technique-là, je pense que je changerai peut-être des choses en me disant que en gros euh, le 1 ce serait plutôt finalement euh bah, en gros euh des noms de, de degrés finalement, plutôt qu'en noms de notes (X : « oui »), et du coup euh, peu importe la tonalité et euh... (X : « ouais, d'accord ») ouais j'ai, je, je m'étais mal expliquée mais je pense, en fait ça se trouve Rousseau euh...

X : Ce qu'on fait, ce qu'on fait pour l'harmonie quoi ?

³³ Je chantonne pour lui montrer l'exemple sur *sol, la, sol, fa, mi, ré, do* en disant 5'6'5'4'3'2'1.

N : Oui c'est ça, mais du coup on chanterait pas, on chanterait pas en gros des, des couleurs de d'accords mais on chanterait vraiment des degrés euh...

X : Oui c'est ça, mmh. Comme le, le célèbre anatole³⁴ VI II V I, finalement tu le retransposes dans n'importe quelle euh tonalité c'est toujours un VI II V I quoi

N. : Oui ! C'est ça, c'est ça.

X : Mmh ! Ouais ouais. Eh ! ça serait...

N. : Donc je sais pas si ça permettrait euh... ça permettrait que tous les élèves soient...

X : Et ça me fais marrer ton histoire de chiffres parce que le... les, les guitaristes euh sont comme ça, et moi j'ai eu un jour un, un petit guitariste qui est venu euh me faire voir et puis il me dit « moi je sais joué 5 5 7 5 3 1 0, 5³⁵ » et je, je lui ai demandé « mais c'est quoi les notes » « je sais pas ! c'est 5, 5 7 5 3 1 0 » (N. rires), et en effet c'est cinquième case, septième case, cinquième case (rires)

N. : Ah oui ! C'est par case c'est ça !

X : Voilà ! Et il chantait tout par case (rires)

N. : Ralala ! Beh oui, bah tu vois après ça marche et parce que bon bah aussi on est (X : « et ça marche »), mais quand j'étais petite c'était pareil quand j'apprenais au piano je ne lisais pas les notes, je lisais les doigtés ! (X : « voilà ») et donc à partir du moment où on a arrêté de me mettre des doigtés sur les partitions bah j'étais bien embêtée !! (rires) (X : « t'étais perdue, voilà ! ») Ouais, ma prof elle me disait tout le temps « regarde pas tes doigts ! » et moi après du coup forcément, quand j'ai un truc en tête, quand j'ai une mélodie que je chante euh... je me la joue dans, moi-même dans les doigts mais sur euh mon genoux ou... tu vois je... (X : « ouais ») Comme n'importe quel, je pense n'importe quel musicien ferait aussi euh...

X : Et je pense que ça aide aussi à la... à la justesse et à la, entre guillemets oreille absolue, de s'imaginer un instrument pour euh... quand tu chantes (N. : « ouais, ouais ») en tout cas moi ça m'a, ça m'a toujours aidé d'imaginer le piano euh quand je chantais pour être bien juste euh je m'imaginai toujours le clavier pareil sur mon genou ou dans les doigts euh (N. : « ah oui »), pour être plus juste quoi.

³⁴ Nom donné à un enchaînement d'accords des degrés suivants : VI II V I

³⁵ Elle chante avec ces numéros sur les notes suivantes : *sol, sol si b sol fa mi b, ré* ; deux fois. Chanson du groupe des White Stripes « Seven nation army »

N. : Ouais. Ok !

X : Mais euh, toutes, toutes ces idées que tu as sur euh... sur euh l'évaluation, l'autoévaluation, l'oreille absolue et tout ça tu, les exercices tout ça faut que tu gardes euh... comment dire, faut que tu gardes dans un petit coin, et que si possible euh t'arrives à mettre ça en place un jour avec euh... avec une école quoi.

N. : Ouais. Bah ouais, ouais ouais.

X : Tu vois si t'arrives à faire bouger les choses dans une école, bon alors je te parle pas d'un gros conservatoire ou quoi que ce soit hein mais euh si, si tu vas dans une petite école, il y a moyen que tu fasses bouger les choses au point de dire euh... pourquoi on travaillerait pas en autoévaluation (N. : « ouais »), et voilà quoi (N. : « ouais ouais c'est clair »). Tu vois moi j'ai fait bouger les choses avec euh, bon l'instrument en classe, c'est pas une grande révolution mais le fait de jouer de, de tout. Les, les gamins avant que j'arrive ils avaient joué que du classique et ça depuis euh... depuis 60 ans quoi (N. : « ouais »). Il y avait jamais eu d'autres morceaux d'interprétés en... en formation musicale que, que du classique. Et du coup je suis, je suis la première à avoir amené euh complètement autre chose. Je dirai même que du classique ils en font plus beaucoup avec moi, ils en font plus assez. Mais euh, mais voilà parce que euh, voilà moi mon mémoire il portait sur euh la pratique collective euh pluriesthétique (N. : « ouais ») donc le fait de pratiquer un instrument euh tous ensemble et en plus euh avec différentes esthétiques à jouer en classe (N. : « Et oui ») parce que pour moi c'était la priorité de mes cours de FM donc (N. : « ouais ouais c'est top ») et ça j'ai réussi à le mettre en place donc c'est vrai que si t'arrives à mettre en place des idées que t'as maintenant, bah c'est génial même si ça dure qu'un temps euh...

N. : Bah ouais ouais ouais, mais même là euh pour l'oreille absolue bon je me dis c'est un sujet euh un petit peu trop précis peut-être, mais en même temps euh il y en a pas tant que ça qui ont fait des... (X : « nan ») qui ont fait un truc sur l'oreille absolue en particulier, et puis euh... (X : « nan »). Ouais du coup ma, ma problématique en fait c'est euh en quoi l'oreille absolue soulève-t-elle des discriminations au sein des cours de FM entre les élèves.

X : Mmh mmh, c'est clair ! Tu peux même euh même remplacer absolue par relative et c'est... (N. rires) c'est idem.

N. : Ok bah en tout cas je te remercie beaucoup beaucoup parce que c'était hyper intéressant.

X : Bah je t'en pris, je t'en pris !

N. : Et je suis bien contente là parce que je pense que j'ai plein d'infos qui me... qui me sont très utiles.

Annexe n°8 : troisième entretien

Retranscription du troisième entretien téléphonique avec un professeur de formation musicale, femme ; le 20 avril 2020.

Après s'être donnée de nos nouvelles respectives, l'entretien commence.

Ninon : Alors du coup est-ce que tu es prête pour l'entretien ?

X : Oui ! (rires)

N. : Alors du coup j'enregistre maintenant (S. « d'accord oui ! »), en fait j'ai toutes mes petites... tu m'entends bien oui du coup ? Parce que je t'ai mis en, en haut-parleurs

X : En haut-parleurs ouais, t'es un petit peu éloignée, j'ai un peu moins de son...

N. : Ouais alors je vais me rapprocher dans ce cas-là, tu m'entends mieux ?

X : Ouais c'est mieux là.

N. : D'accord. Ouais j'ai mon, mon micro qui est branché et tout sur euh... ma petite installation studio (rires), ouais donc du coup oui je fais mon mémoire sur l'oreille absolue en fait, donc je sais pas si tu étais au courant ; et donc euh j'ai à peu près dix questions, et puis euh donc c'est des questions principales et euh... si j'ai pas vraiment euh... dans les questions principales si j'ai pas vraiment ce que je veux, j'aurai des questions complémentaires au cas où (rires).

S : D'accord, bon ! (rires)

N. : Ah dis c'est une vraie enquête ! (rires)

S : Bon ! J'espère que je vais pouvoir te, répondre à tes questions !

N. : Ouais normalement oui, bah tu sais ouais je te dis ***** il a, il a pris euh, au moins une heure mais c'était vachement intéressant, enfin c'est... c'est sympa quand même d'entendre euh... plein de choses euh... donc voilà.

X : Ok ! Bon.

N. : Voilà, donc d'abord des questions de généralité, euh pourquoi est-ce que tu as choisi d'enseigner la formation musicale ?

X : Alors, parce que je ne pouvais pas faire autre chose que de la musique, je ne me voyais pas du tout faire autre chose, et le peu que j'avais donné, je voulais être prof de musique, mais le peu de cours d'instruments de flûte que j'avais donné à des, à des élèves euh... j'avais peut-être euh... seize ans ou dix-sept ans, je, j'avais aucune patience pour euh la posture de l'embouchure (N. : « mmh ») sur la bouche de l'élève euh voilà, et donc ça me, ça me plaisait pas, et... après j'ai, bon. Voilà après j'ai cheminé, j'ai fait plein de choses, et j'avais toujours cette idée que je ne voulais pas être prof de flûte, et puis après bon bah voilà, la formation musicale marchait très très bien pour moi au niveau des études, l'analyse euh l'écriture, et j'ai après j'ai commencé par faire des remplacements, de congés mat' (N. : « ouais ») et j'ai dit « bah oui ça, c'est génial » voilà, c'est comme ça que j'ai fait (rires) mon choix !

N. : D'accord. Eum... qu'est-ce que tu souhaites transmettre du coup en tant que professeur et ce que tu souhaites développer euh... chez les élèves ?

X : Bah ma passion de la musique. Avant, avant tout (N. : « ouais ») voilà (rires) et puis après... Déjà, c'est beaucoup ! (N. : « ouais, bah oui oui ! ») Voilà, la passion, l'amour de la musique et puis... et puis après voilà après il y a tout l'aspect technique de notre euh... de notre métier évidemment hein, leur apprendre à, à lire, à entendre une partition, à chanter, à jouer mais c'est surtout euh... qu'ils passent un bon moment euh, qu'ils se fassent plaisir musicalement euh, voilà. Pour moi c'est vraiment la priorité de, de mes cours.

N. : Ouais, mmh mmh, eum... Quel enseignement ouais, alors là je vais plutôt parler sur euh toi quand tu étais élève, quel enseignement est-ce que tu avais reçu euh... bah pendant tes cours de s... formation musicale ou solfège, quand toi t'étais élève ?

X : (rires) Tu peux dire solfège ! (N. rires) Avec, avec (rires) avec madame ***** et madame ***** à ***** (rires)

N. : A ***** ? Ah oui !

X : Ouais, à ***** , oui oui je suis née à ***** (N. : « ouais d'accord ! ») j'ai commencé à ***** , tout, tout le temps du, du primaire, du collège, et après bah j'étais pas une bonne élève (rires) j'étais virée euh (rires) à la fin du collège euh du conservatoire d'***** , parce que j'étais pas assez forte ! (rires) (N. : « Oooh, du conservatoire ? Tu plaisantes ») Ah ouais carrément ! Ah carrément, dans mon village on était six... six gamins à faire de la musique euh... (N. : « oh purée ») enfants et puis

nos parents s'organisaient pour le covoiturage (N. : « haha ») et puis euh... en fait c'est, c'était vraiment euh... l'élimination (rires) donc bah mon, mon petit groupe de six les moins forts, ils sont partis les premiers, et même ceux qui avaient un petit peu de potentiel (rires), on s'est fait viré ouais ouais euh... voilà à cause du solfège (N. : « tu plaisantes, mon Dieu ! Alala ») ah ouais. Ah ouais ouais, et après bah moi de toute façon je, je voulais faire de la musique donc je voulais pas être en reste (N. : « ouais ») puis après je suis allée au lycée à *****, et à ***** bah j'ai passé les tests d'entrée et j'avais un super bon conservatoire, l'Ecole de musique elle s'appelait avant ! Et euh j'avais un super niveau musical quoi donc euh... voilà. Donc euh tu vois l'enseignement était très traditionnel du solfège (N. : « ouais ») euh... complètement cloisonné euh les notes d'un côté, le rythme de l'autre, la théorie de l'autre côté... euh des dictées musicales euh... monstrueusement dures (N. : « fff ») euh j'étais trauma, traumatisée par les dictées rythmiques euh, au woodblock, tu sais euh (N. : « ahhh !! ») (S. rires) ils nous jouaient (rires) une série de (N. : « ouais ! »), une phrase rythmique au woodblock, et comme j'arrivais pas à reconnaître les rythmes, et bah je marquais les bâtons (rires) (N. rires) je me faisais une mémo mélodique au woodblock (rires) (N. : « ah alala ») puis après je marquais mes pulses (N. : « c'est ça ») voilà, et... et fallait vraiment alors après fallait aussi, vraiment on chantait euh, on déchiffrait euh rythmiquement avec, en battant la mesure mais il fallait à tout prix avoir le point euh... le pouce dans le point fermé de façon très très très très raide (N. : « ah ouais ? »), voilà, très très rigide, ah c'était monstrueux (rires) voilà ! (N. : « Han ! Rhalala... Ouais ouais ») Donc euh, donc c'est vrai que il y en a plus d'un qui ont été traumatisés euh (N. : « bah oui ») des cours de solfège euh... bon voilà, donc euh bon. Mais c'est vrai qu'ils ont gardé à ***** une euh... une grosse pression, un côté très élitiste euh... peut-être plus maintenant mais j'ai ma, ma, ma petite cousine qui a... quinze ans de moins que moi et qui a fait du piano et qui était aussi euh... a été élevée dans... dans la terreur euh des profs de piano, des examens... trimestriels et la peur quoi en fait ! (N. : « voilà, bah ouais ouais... ») La peur au ventre pour jouer quoi, et de la tension. Voilà, donc euh donc ce qui fait qu'après il a fallu désapprendre un petit peu tout ça (rires) (N. : « bah voilà bah ouais ouais ouais »), ouais, ouais ouais, et puis le parcours à Beauvais justement la... j'étais aussi terrorisée des premiers cours de formation musicale de troisième cycle bon, j'avais une super oreille donc il y a pas de soucis, et la prof me... me donne des, des chorals de Bach et elle me dit « chiffre ! »... Je la regarde et je dis « mais ça veut dire quoi chiffrer ? » « bah chiffre ! » (rires) voilà et j'ai jamais eu d'explications !! (rires)

N. : Hein ?? (rires) C'est-à-dire que tu, mais tu devais mettre quoi tu devais mettre les degrés sous tout le choral ?

X : Oui ! C'est ça mais comme en fait j'avais sauté des niveaux entre ***** et ***** , je me suis retrouvée en troisième cycle, et bah... Et jamais elle ne m'a expliqué ce que c'était qu'un chiffrage, donc je comprenais rien donc j'avais toujours des mauvaises notes à l'examen en chiffrage, et il a fallu que je sois à la fac après de musico euh... pour apprendre (N. : « ah ouais ») (rires)

N. : Alalalalala, c'est incroyable ça ! (X : « ah ouais ça c'est ... (rires) ») Très délicat et avec beaucoup de passion euh... (rires)

X : Et oui, bon (rires) voilà, bon bah d'un autre côté il y avait la pratique euh instrumentale, la musique de chambre, le piano justement on faisait le piano à ***** aussi voilà, ce qui faisait que bon bah (N. : « ouais »)... le solfège c'était un peu... c'était qu'un mauvais moment à passer comme beaucoup de gamins (N. : « c'est fou ça ») et puis voilà et puis après... voilà (rires)

N. : Est-ce que, est-ce que tu penses que, enfin les, ces profs-là ils souhaitaient vraiment euh... est-ce que c'était dirigé vers un solfège qui était absolu ou... enfin est-ce qu'ils avaient vraiment envie que leurs élèves aient l'oreille absolue dans ce type de...

X : Ah je, je pense que oui parce que moi la notion de, de travail euh d'oreille par intervalles c'est quand j'étais euh en sup à, à ***** (N. : « ouais ») en sup de FM, j'avais jamais travaillé les intervalles auparavant, j'avais eu qu'une notion théorique, tu sais les intervalles où on apprenait euh... le nombre de tons et de demi-tons dans chaque intervalle que je sais toujours pas faire (rires) (N. : « haha, ouais ») voilà donc j'ai... Et c'est vrai que ce qui me sortait de toutes ces études euh solfégiques c'est que... mon, mon oreille absolue faisait qu'on avait des dictées vachement dures mais je prenais les notes et puis je me posais pas de question (N. : « ouais ») voilà ! C'est une histoire de... de mémoire hein très jeune que j'ai pu acquérir avec la pratique de la flûte en commençant à 8 ans euh et associer la hauteur au nom de la note et... voilà.

N. : Ouais, ok. Euh... Est-ce que tu pourrais me parler euh bah de l'oreille absolue chez les élèves aujourd'hui, au cours des seins... euh... au sein des cours de formation musicale pardon ? Si t'as déjà eu des élèves qui ont l'oreille absolue, même vers quel âge euh... vers quel niveau de...

X : Ouais, bah, ça peut être vraiment très, très tôt, ouais dès le CE1 euh... bon il y a longtemps que j'ai pas eu de 1C1 quand même mais malgré tout, rapidement en fin de CE1 quand on fait les dictées de notes euh, il y a des enfants qui se posent aucune question et puis... ca y est ils chantent le nom de la note euh, sans soucis (N. : « ouais »), voilà donc euh, et après quand... bon là en ce moment j'ai plutôt des fins de, des fins de premiers cycles en, en primaire euh voilà tout de suite on... je repère les enfants qui ont... je repère d'ores et déjà le, cette oreille euh, sans se poser de questions. Après, bah moi je l'ai vu chez, plus chez les enfants parce que, je me rends pas compte comme on suit pas pareil les élèves d'année en année, mais euh, chez, chez mon dernier là chez *****³⁶, euh à priori quand il a commencé le trombone il avait pas du tout d'oreille absolue, voilà, et puis je vois que, bon maintenant il a 14 ans (N. : « ouais »), et, et la pratique, instrumentale, de FM, euh... maintenant il chante, il chante les notes, donc ça s'est développé en... depuis pas si longtemps que ça je dirai euh... depuis trois ans ouais depuis l'âge euh de 11 ans (N. : « ouais »), tu vois même quand je joue des trucs au piano il se met à chanter les notes, ou il imite son frère au violoncelle euh (N. : « mmhmm ») voilà, donc, donc pour finir euh, elle n'est pas forcément que, c'est pas qu'une mémoire euh quand on est petit d'association du son d'instrument, du geste etcetera, ça, ça se développe quand même euh avec la pratique, euh... (N. : « et ouais, ouais ouais ») voilà (N. : « ouais ») Voilà ce que je, je peux observer, et puis après il y a... il y a d'autres élèves euh... voilà où ça... c'est-à-dire qu'on, qu'on essaie de les former tous de la même façon avec ce, ce chant avec les notes etcetera, euh d'autres élèves qui ne la développent pas. Après, c'est vrai qu'au niveau euh, en FM on les fait chanter avec le nom des notes mais il y a aussi beaucoup d'enfants, au niveau de l'instrument ne mémorisent pas un nom de note mais mémorisent un geste (N. : « ouais ») tu sais une position euh sur le violon, sur le... donc bah évidemment ils, comme ils mémorisent pas le nom de la note, même si ils entendent, ils n'associent pas donc la... donc ils, ils ne développent peut-être pas cette fameuse euh... oreille absolue (N. : « ouais ouais »). Voilà (rires). Ce que je peux te dire.

N. : (rires) D'accord ! Merci.

X : Et puis, et puis *****³⁷, dans, dans mes enfants justement ***** , lui euh, je pense que très tôt il euh, il a dû avoir euh, cette oreille euh... absolue, voilà je pense qu'il a

³⁶ Un des enfants (le plus jeune) de cette professeure.

³⁷ Un autre de ses enfants (le plus âgé).

chanté très tôt les notes et il ne se posait pas de questions euh (N. : « rah ouais »), un peu, un peu comme moi quoi (N. : « ouais »). Et *****³⁸ le, donc le deuxième (rires) qui a maintenant (N. : « ah oui ! »)... et oui ! Qui a fait du violon pendant huit ans, donc lui, sa façon de solfège l'emmerdait, à apprendre les notes, à lire ça l'emmerdait vraiment donc lui il a vraiment tout, tout mémorisé le... par, par gestes (N. : « ouais »), par imitation, il imitait son prof donc euh... et là maintenant il joue, il joue de la guitare euh en autodidacte, un petit peu de piano mais euh, il sait pas ce qu'il joue enfin il, il nomme pas (N. : « mmh mmh ») mais il joue ! Mais il nomme pas (rires des N. et S.) ! (N. : « ouais ») mais il, il peut te rejouer quand même des choses d'oreille il, il tâtonne mais... il pense ni les notes ni les accords (N. : « ouais ») (rires).

N. : Ouais donc t'as tes deux enfants qui ont l'oreille absolue et toi tu l'as aussi bah oui c'est vrai (X : « ouais, ouais, ouais ouais »), c'est fou ça (X : « ouais, c'est rigolo ouais »), parce que je lisais des choses comme quoi ça pouvait être euh... enfin je sais, je sais pas si c'est vraiment héréditaire, mais alors, ou alors à mon avis c'est parce que forcément ils ont été euh dans un milieu euh musical peut-être depuis qu'ils sont tout petits, (X : « oui moi je pense que c'est plutôt ça oui ! ») et t'es musicienne aussi donc euh, ouais, ouais. Ouais ouais.

X : Ouais, et puis c'est vrai que les, les élèves que je peux avoir qui ont développé cette oreille absolue j'ai pas mémorisé enfin... de quel milieu ils étaient. Euh je dirai quelque part euh souvent les... les enfants de profs (rires), les enfants des collègues ils, ils ont une très bonne oreille, ils entendent les notes sans se poser de questions quoi, je crois quoi (N. : « haha »), globalement. Et d'autres euh j'ai, j'ai pas fait attention en fait (N. : « ouais, ok »). Mais je sais pas en fait, comme, comme cette histoire de, d'oreille absolue est vraiment une histoire de... de mémoire, en effet bah plus l'enfant aura entendu de la musique très tôt et, et toujours dans un diapason euh identique et (rires) dans un système tonal euh bah c'est vrai que il y a cette mémoire-là des, des sons, des hauteurs.

N. : Ouais, par habitude et puis comme tu dis le diapason qui reste fixe finalement et dans notre, notre société, le, le type de musique enfin tout finalement, tous types de musique sont réglées au même diapason, mis à part comme la musique ancienne par exemple forcément, mais euh... (X : « oui ») mais ouais ouais. C'est quand même utiliser le... le diapason à 440 (X : « beh oui, mmh ») d'accord. Euh... alors là je vais

³⁸ Son deuxième enfant.

rentrer un petit peu plus en détail, euh est-ce que tu penses que toutes les activités, euh les activités réalisées au sein des cours de, de FM, euh elles soient vécues de la même façon pour chaque élève ? Euh selon euh par exemple les profils d'élèves différents, les capacités de chacun, euh...

X : Nan, nan puisque c'est pour ça qu'on propose aussi des activités, des entrées un peu diverses et variées aussi parce que il y a... il y a plein d'oreilles euh différentes en fait, il y a plein d'approches je pense de la musique, différentes, donc c'est... c'est pour ça qu'il y a cette diversité et même des méthodes euh, c'est très bien quoi en fait. Pour que chaque élève puisse trouver les, les moyens personnels, il n'y a pas qu'une méthode de, de relever des notes, euh de relever les rythmes... voilà, donc ça passera par le corps pour certains, d'autres par la sensation des degrés pour d'autres, voilà donc c'est très... très varié. Est-ce que tu veux que je développe plus ? (rires)

N. : Ah bah si tu veux ! (rires) Moi je, moi je prends tout donc si t'as d'autres idées euh, (X : « nan mais tu me dis ! ») je t'assure j'ai tout mon temps (rires), donc si t'as d'autres idées t'hésites pas ouais ouais !

X : Oui nan mais c'est juste, ouais par rapport aux différentes entrées euh des façons d'aborder la musique euh qu'ont les enfants, qu'ont nos élèves (N. : « ouais »), oui.

N. : Et quand tu disais du coup les... oui, tu dis les élèves ont plusieurs oreilles, enfin ont des oreilles différentes, t'entends quoi par euh, par oreilles différentes du coup ? Enfin ouais je, j'entends forcément oreille relative et oreille euh, oreille absolue ?

X : Oui, déjà par, par le côté des intervalles (N. : « ouais ») mais il y a aussi le, le ressenti en fait, euh il y en a qui vont au niveau rythmique il y en a qui vont, qui vont calculer, peut-être plus la décomposition des temps des rythmes, il y en a qui vont mémoriser des, des cellules rythmiques (N. : « ouais »), d'autres qui auront besoin de passer vraiment par le, par le corps ; en fait à chaque fois je pense, je pense plus au rythme que la notion de, de hauteur (N. : « ouais ») ; et au niveau de l'harmonie aussi au niveau des, des formations de, de tensions, mais au niveau des, si tu veux qu'on parle plus au niveau des hauteurs (N. : « mmh mmh »), il y a aussi le ressenti de façon corporelle de, de ces hauteurs aussi euh... puisque même la dimension au niveau de la reconnaissance mélodique, bah chez les, chez les petits je, je... je fais des jeux, tu sais de... marcher en avant quand ça, quand ça monte, (N. : « mmmh ») marcher en descendant, en reculant quand ça, quand ça descend donc vraiment aussi (N. : « ouais ! ») euh passer par le corps

(N. : « ouais, ouais ouais »). Ouais, et même pour la reconnaissance euh... mélodique puisque chez les petits je, je commence euh, bah par, par grave et aiguë euh donc euh en étant vraiment euh spatialiser, après le *do* et le *sol* euh les comparer, voilà c'est comme ça qu'ils vont reconnaître ils vont associer, ils vont entendre le son ils vont associer euh (rires), le son grave bah on va apprendre que c'est un *do*, le son aiguë ça va être un, un *sol* donc c'est vrai qu'à force de faire des jeux de dictées un peu, un peu corporelle et puis après écrites euh... bah je pense que petit à petit on, on mémorise euh, ces hauteurs et ces noms de notes, après j'introduis le mi qui est la note médium, voilà mais toujours euh, toujours avant d'écrire vraiment en... en passant par des, par des jeux dans, corporels et dans, et dans l'espace. (N. : « ouais, ouais ouais, bah ouais c'est vrai que c'est... ») donc c'est vrai que j'aurais tendance, j'aurai tendance à, peut-être à davantage parler euh, du nom de la note donc c'est vrai qu'associer euh (N. : « ouais ») peut-être pour développer cette oreille absolue si c'est possible pour euh certains, et après je vais, je vais détailler que bah, au final on a fait, le travail de l'intervalle on a travaillé sur la quinte et sur, et sur les tierces (N. : « ouais »). Mais dès que, au niveau de la reconnaissance mélodique, après là je suis plutôt en milieu de, de cycle 1, bah dès, dès que ça va pas, dès que les enfants n'arrivent pas à reconnaître les notes euh, surtout sur les intervalles disjoints, là je, je développe beaucoup plus l'oreille relative, puisque je vais leur, leur faire chanter l'intervalle disjoint et puis après remplir l'intervalle (N. : « ouais »), donc là on va être plutôt dans le... dans le travail de l'oreille relative donc bon. De toute façon c'est, c'est... c'est un juste milieu entre les deux et puis comme on disait bah... après chaque, chaque élève trouve sa solution (N. : « ouais ! Ouais ouais ») pour euh pour entendre au mieux, et puis dès qu'ils vont être un peu plus aguerris au niveau de la pratique instrumentale, c'est, c'est parfois l'instrument qui va les aider euh enfin c'est même l'instrument qui va les aider à, à retrouver les hauteurs, par tâtonnement (N. : « ouais, ah ouais, ouais ouais »), ouais ouais. Et bon à pas oublier oui que, peut-être que c'est un moyen l'instrument de, de vraiment trouver les notes, de débloquent justement des, des incompréhensions euh de reconnaissance mélodique, qu'ils avaient plutôt à l'écrit ou en chant et puis grâce à l'instrument, ça rassure aussi hein au niveau de l'instrument aussi, d'avoir euh (N. : « oui ») d'avoir l'instrument pour retrouver les hauteurs, et puis après l'oreille va, va se développer pour certains euh... (N. : « ouais ouais »). Mais de toute façon c'est très, c'est très long ! (rires)

N. : Ah ouais, bah ouais forcément, c'est de l'entraînement et de la... de la pratique ouais...

X : Ouais. Donc voilà !

N. : Euh, super intéressant, ouais nan c'est trop bien, ça m'intéresse tout le temps... euh, qu'est-ce que tu penses des... alors je vais développer parce que c'est vrai qu'elle était pas très euh précise cette question, eum... que penses-tu des modalités d'évaluation, c'est-à-dire doit-on, doit-on juger les, les élèves sur des critères communs sachant que les élèves sont tous différents ? Alors après j'ai mis modalités d'évaluation mais, en fait j'entends aussi modalités pédagogiques aussi. Est-ce que, enfin, tu comprends ou pas ? (rires)

X : Euh... Bah moi je suis d'accord avec ça, que l'évaluation elle, elle est toute différente donc on s'impose des, des critères, communs à un groupe de classe, et même à, à des collègues aussi euh, bah quand on a des bulletins en, en commun avec des critères particuliers mais en effet euh... moi j'aimerais, j'aime mieux euh appliquer des choses de façon individuelle (N. : « bah ouais ouais ») mais après il y a quand même des, des lignes directrices, de toute façon dans, dans ces critères d'évaluations, euh, sur le plan de, de l'oreille, alors moi je, je vais pas du tout distinguer relative ou oreille absolue (rires), c'est vrai que globalement je... j'évalue une reconnaissance mélodique, une oreille mélodique, et puis après euh... bah là, là je vais individualiser en fonction de, des élèves en effet sur euh... selon leur type d'oreille quand j'ai repéré comment ils, ils entendaient les notes et hauteurs hein (N. : « haha, ouais ») ; voilà au niveau de l'oreille aussi euh... par contre pour moi, là on n'est plus dans la reconnaissance on est vraiment dans le, le chant donc la lecture de, des notes, des intervalles, et pouvoir les, les chanter, là c'est vrai que j'ai toujours un critère euh d'intonation, pure, vraiment on voit comment, comment l'élève arrive à chanter euh les intervalles (N. : « ouais ») donc, là ça, ça se dégage euh l'oreille mélodique, et il y a ce côté euh... intonations... voilà ! (N. : « Ouais ») Est-ce que tu veux un petit peu plus affiner la question t'avais peut-être euh... par rapport à tes questions, peut-être euh, sur l'évaluation ?

N. : Bah, par exemple euh...bah sur l'évaluation en fait en petite question en plus je m'étais dit euh... par exemple les critères d'évaluations euh, enfin j'ai mis « sont-ils » mais c'est, c'est le cas, ils sont les mêmes pour des élèves bah comme tu disais, ils sont les mêmes pour des élèves qui ont l'oreille absolue ou qui ont l'oreille relative, et euh, comment je pourrais tourner ça... eum... bah est-ce que c'est vraiment enfin est-ce que c'est juste... euh... oui le fait finalement que, on en fait, on donne des activités à des élèves eum... qui vont être plus réussies presque à du 100% si, bon par exemple je pense

à la dictée, la dictée mélodique ou euh le déchiffrage chanté aussi, euh t'as des élèves qui vont arriver du premier coup (X : « bah ouais ») parce qu'en plus de ça ouais ils ont l'oreille absolue (X : « oui ») et du coup ça va être euh ils vont être euh très, très bien noté, et euh t'as les élèves aussi qui, bah du coup qui ont... je vais pas dire le reste mais les élèves qui ont l'oreille relative ils vont mettre plus de temps, et euh...

X : Plus de temps et plus de difficultés !

N. : Voilà, ouais.

X : Ouais, ouais. Donc moi j'aurai plutôt envie que ces élèves qui ont l'oreille absolue vraiment de, de leur faire, qu'ils développent leur, leur oreille relative par intervalle (N. : « oui ») donc ça en effet, j'aurai plutôt une rubrique euh pour eux, encore plus au niveau intonations et niveau reconnaissance d'intervalles (N. : « ouais »), voilà mais, mais ça marchera pas, pour moi ça marchera pas dans l'autre sens j'ai pas un, un élève qui a l'oreille relative je vais pas essayer d'insister pour qu'il puisse euh (rires) (N. : « ouais ») fixer les, les hauteurs, parce qu'en plus on, on sait très bien les limites aussi de l'oreille absolue hein que... qu'elle a, puisque de toute façon dès qu'on va changer de diapason, dès qu'on va être avec les instruments transpositeurs euh... on entend plus rien, on est, on est même très handicapés (N. : « ouais »), donc euh, donc c'est pas rendre service aux élèves euh ayant développé cette oreille relative par intervalle euh de, d'imposer (N. : « oui ») un système euh... qui restreint beaucoup plus hein donc euh... (N. : « ouais ») donc je pense vraiment que le tronc commun là pour le coup c'est vraiment de travailler l'oreille euh, par intervalle (N. : « ouais ») et puis voilà ceux, ceux qui ont cette chance d'avoir l'oreille absolue bah ils vont aller plus vite, en effet au niveau du... du relevé moi je sais que... bah quand j'étais en sup euh voilà bah tout ce qui était dictée atonale j'avais pas de soucis j'entendais les notes et puis euh... j'entendais même les petits quarts (rires) tu vois je les marquais haut comme clair, je me posais pas de questions (N. : « oui c'est ça ») je me marquais la, la note donc j'allais très très vite (N. : « oui c'était une évidence quoi, bah oui oui »), voilà sans se poser de questions (N. : « bah ouais ») après, c'est lorsque c'était en lien avec l'harmonie, où justement bah euh... Voilà en *si* majeur on n'allait, j'aurai été, j'étais capable de mettre des *si bémol* parce que la, la sensible j'entendais pas le *la dièse* j'entendais *si bémol*, donc je faisais beaucoup d'erreurs de, d'harmonie et de, et tonales après je, j'ai rectifié après avec ma connaissance de, de l'écriture et de l'analyse (N. : « ouais »), et puis j'étais aussi très très handicapée ensuite pour euh... pour tout ce qui était des chiffrages dans un langage

atonal, où là, en effet bah comme j'avais plus de repère tonal et puis pour finir, ça allait tellement loin en fait euh que là mon oreille absolue avec les hauteurs je ne me repérais pas donc là et heureusement j'ai vraiment travaillé les intonations, Arbaretaz³⁹ à fond, pour pouvoir avoir d'autres (N. : « ah ouais »), ah oui oui (rires) pour avoir d'autres entrées, d'autres moyens de pouvoir déchiffrer un Berg, un Webern, un Schoenberg, et là autrement développer le... l'oreille... par intervalle, il y a que comme ça que je pouvais réussir à chanter euh... un lied euh... voilà du, du XX^e siècle (N. : « ouais »). Donc c'est un plus l'oreille absolue je pense par rapport à ma propre expérience, euh mais il faut aussi penser euh à avoir l'oreille relative (N. : « ouais ») et puis, et en plus de ce fait là moi en ayant moins de, moins de pratique, que j'ai euh quand j'avais votre âge (rires) même de FM et de relevés etcetera (N. : « ouais »), je trouve que je, je perds maintenant ce côté euh oreille absolue. Il y a des moments je ne sais plus du tout dans quelle tonalité je peux être, même quand j'écoute une pièce euh je peux me tromper (N. : « ouais ») tu vois il y a... il y a moins de pratique je développe peut-être autre chose (N. : « mmh mmh »), le fait aussi de pas mal transposer avec les élèves, même si euh je ne sais toujours pas chanter euh... la partition du clarinettiste avec ses bonnes notes euh je suis incapable (rires) (N. : « ah oui oui ») mais malgré tout je... j'ai un peu plus développé une oreille un petit peu plus relative, en jonglant avec les instruments transpositeurs, et puis au niveau aussi de la... la musique ancienne aussi, j'en pratique pas du tout, contrairement à ***** qui a vraiment ces, ces deux casquettes, ces deux diapason (N. : « haha »), euh... voilà mais malgré tout en fonction des enregistrements, voilà il y a des moments où je vais, je vais relever ou je vais entendre la pièce en sons réels, ou un autre moment bah je, j'entends en 415 et ça ne me gêne euh, beaucoup moins que quand j'étais plus jeune, donc euh... (N. : « ouais ») Voilà, donc c'est toujours un peu... ah mais les limites de l'oreille absolue (N. : « c'est ça »), faut développer les deux (rires).

N. : Ok. Eum... qu'est-ce que tu penses de l'autoévaluation ?

X : J'ai pas trop trop euh... développer ça dans, dans mes cours (N. : « ouais »), mais, voilà parce que j'ai... peut-être pas été formée beaucoup au niveau pédagogique dans ce sens-là, euh... mais je pense que c'est à, à développer (N. : « mmhmmh, ouais ») ouais, je pense que ça peut être très bien pour l'élève à la limite, c'est, c'est des conseils,

³⁹ Arbaretaz : Lire la musique par la connaissance des intervalles (méthode pour les intervalles à chanter)

que je donnerai aux élèves, pour l'autoévaluation, simplement de ce qu'ils ont pu écrire, de le rejouer, de vérifier, mais euh...

N. : Ah oui tu l'entends comme ça, alors je vais peut-être être plus précise, du coup euh autoévaluation euh, j'imagine plutôt euh, par exemple que l'élève fasse lui-même sa propre grille en gros de, d'évaluation (X : « ah, d'accord ok ») et puis qu'il se dise par exemple bah « je suis capable de faire ça, ça et ça » et « j'aurai besoin de retravailler sur telle ou telle chose », tu vois ? (X : « Ok ») Pour conscientiser, pour que l'élève conscientise aussi lui-même euh... ce qu'il est capable de faire euh...

X : Bah c'est vrai que moi je le développe pas trop, comme on n'a pas beaucoup, pas beaucoup de temps dans nos, dans nos cours (N. : « ouais ») là l'enseignement à distance⁴⁰, je sais que certains élèves se posent des questions (N. : « ah ouais ») et euh... donc ça c'est, en terme d'autoévaluation justement ils vont réécouter leurs enregistrements ils me disent que c'est pas bien, ils peuvent me dire euh... le, le pourquoi du comment (N. : « mmhmm »), je pense que ça, ça ne peut être que bénéfique, toute façon dans notre pratique de musicien on, on s'autoévalue tout le temps quoi euh...(N. : « ouais ouais c'est ça ») puisque un passage qui marche pas euh... faut, faut trouver déjà des moyens personnels de... d'avancer là, là-dessus, et de débloquer un petit peu les choses, sans avoir le retour du... du prof, en fait c'est vraiment... je pense que le, l'autoévaluation c'est le, le chemin vers, vers l'autonomie euh musicale (N. : « ouais c'est ça, c'est ça ouais »), donc c'est vrai que si, si tu peux le développer dans tes propres cours moi je pense que c'est, c'est très bien. Après il faut trouver des moyens euh...

N. : Ouais ou alors leur demander qu'ils fassent ça euh chez eux, qu'ils fassent chacun leurs petites grilles et puis euh... après on évalue euh... Enfin après je pense à ça pas forcément tout du long du cours mais par exemple tu vois si il y a euh, pour euh, pour les examens en fait, pour les examens de passages en... ou sur contrôle continu, peut-être une fois par an du coup, se dire est-ce que euh... « tu aurais la possibilité de me dire euh... », en premier cycle alors après je pense ça pour les premiers cycles hein, peut-être pas, enfin peut-être premier et deuxième cycle, après forcément en troisième cycle ils sont beaucoup plus grands, ils savent quand même euh... avoir du recul sur les... sur

⁴⁰ Période de confinement dû à la crise sanitaire du Covid-19

les choses et avoir un, un œil euh, comment je pourrais dire, critique, critique sur leur euh... sur leur travail...

X : Oui mais, ouais mais au niveau de la FM euh... peut-être pas forcément hein, des fins de cycles II, des troisièmes cycles euh... n'auront pas ce... cette oreille critique sur la FM, quand ils n'ont pas vraiment euh pris conscience de l'intérêt de la discipline et euh (N. : « ouais »), donc je pense que, je pense qu'en fait on peut garder cette, cette autoévaluation dans, dans tous les cycles, après de plus en plus euh... approfondie évidemment et affinée (N. : « ouais »), mais je ne sais pas, si, si c'est qu'une fois parce que il y a l'examen ou euh... c'est pas, je pense que c'est pas forcément bien de... il faudrait que cette autoévaluation soit... régulière (N. « oui c'est ça peut-être, ouais ») dans notre pratique instrumentale, même l'enfant hein, quand il est juché pendant une demi-heure sur l'instrument euh, à la maison euh bah faut qu'il... après cette autoévaluation, autocritique pour euh, pour avancer donc euh (N. : « ouais, oui ») c'est presque euh, une démarche pédagogique en fait (N. : « ouais »), une méthode euh pédagogique qu'on devrait réussir à... à inculquer aux élèves, voilà bon après faut... faut imaginer (rires N. et S.) voilà bah, je sais que, bon *****⁴¹ avec euh, son prof de ***** euh, il travaille par Skype et euh, mais souvent ***** enregistre sa pièce (N. : « ouais ») et avant de... et en même temps qu'il envoie le son à son prof, son prof lui a demandé d'envoyer un commentaire de ce qu'il, de ce qu'il avait fait donc déjà une, une autoévaluation (N. : « voilà, ouais ») et après voilà, après ils font une séance de travail euh par Skype, le prof a écouté, a lu le... et puis donc il, il avance encore plus (N. : « ouais »). Donc ça c'est, c'est un peu la nouveauté de, pour vérifier qu'il a travaillé, par rapport au cours d'instruments en direct qu'il avait à, à Bruxelles. Mais c'est vrai que c'est... Voilà l'enseignement à distance ça me fait... un petit peu réfléchir à ça, je pense que ça ne peut... que renforcer les choses.

N. : Ouais, ouais oui oui, très bien. Eum... question suivante (rires) est-ce que tu remarques euh alors, est-ce que tu remarques des inégalités entre les élèves, selon euh que leur oreille soit absolue ou relative, c'est-à-dire par exemple euh, euh t'as un élève qui... bon bah il a l'oreille absolue, les autres ils vont se dire « oh bah toute façon euh toi tu vas réussir et puis euh moi je vais encore euh galérer » ça pourrait être dans ce sens-là ? Est-ce que t'as déjà...

⁴¹ L'ainé de ses trois enfants

X : Oh bah bien sûr. (N. : « ouais ») ah bah oui oui oui, oh et puis à tous... à tous les niveaux hein (N. : « ouais »), moi je dirai euh... ça se, ça se voit déjà dès les, dès les tous petits (N. : « ah ouais ? ») voilà quand on, quand on distingue justement les enfants qui n'ont aucun soucis pour relever les, relever les notes, chanter juste, et puis ceux qui ont des difficultés (N. : « ouais »)... et puis même je pense tu vois quant au deuxième cycle euh, quand on est dans la mémo les... les élèves qui vont rejouer tout de suite le, le thème et d'autres vont vraiment... galérer euh... (N. : « mmh ») bien sûr hein, bien sûr ça c'est une aide et c'est une, c'est une chance hein, mais voilà on disait tout à l'heure, au, au niveau d'un oral euh, même de, d'examens ils... je pense que le jury il doit... il va remarquer parce qu'il connaît l'élève de façon global il va remarquer que... un a l'oreille absolue donc il y a pas de soucis il va faire un super déchiffrage chanté, il va, il a un super (N. : « ouais ») super écrit, il va, il rejoue tout de suite le... le thème, mais euh... je pense que l'élève qui a vraiment cette oreille relative, faut l'écouter au niveau de sa mémo, et repérer comment justement il a réussi petit à petit à reconstruire le chemin mélodique par les intervalles, c'est aussi voir même plus intéressant de voir où en est l'élève et puis comment, il se donne les moyens de progresser (N. : « ouais ») mais c'est vrai que, que c'est pas juste parce que voilà, c'est différent mais comme tu disais il faut.. il faudrait les évaluer de façon différente justement (N. : « ouais ») les élèves.

N. : Ouais, ou essayer de trouver finalement bah c'est ce qui, justement sur ma, ma question qui suit, euh je crois que tu m'en as un peu parlé tout à l'heure, c'est les élèves du coup qui ont l'oreille absolue, est-ce que, euh est-ce qu'ils rencontrent des difficultés sur euh d'autres exercices, enfin, sur certains exercices euh... par rapport à ceux qui ont l'oreille relative, et du coup peut-être que...

X : Ah bah oui !! (N. : « ouais ? ») Ah oui parce que bah comme je te disais dans un contexte atonal (N. : « ah oui c'est ça que tu me disais) ou euh... dans un diapason baroque, ils sont complètement perdu, ils n'ont plus de repères (N. : « ouais ») c'est très difficile pour eux, ouais, quand on va relever dans un diapason baroque on va relever, on va se retrouver avec une chiée de dièses ou de bémols (rires N. et S.) et c'est, et c'est super dur pour eux de, d'écrire alors que (N. : « bah ouais ouais ») ils seraient euh en 440, ils seraient en ré majeur et il y a pas de soucis quoi !

N. : Ouais donc finalement là ils seraient obligés de se... de se développer finalement leur oreille intervallique quoi (X : « oui, voilà, il y a pas le choix »). Et de... de procéder comme ça... Ouais, c'est ça.

X : Mais, mais c'est vrai que ça, c'est plus tard que ça se développe euh... C'est quand ils ont... Quand ils se rendent compte que il y en a besoin quand même pour aborder un certain répertoire (N. : « ouais ») donc bah, la majorité de nos élèves vont pas aller jusqu'en troisième cycle et donc au... ne verront pas l'intérêt mais euh... mais pour les troisièmes cycles et puis, il y a pas le choix quoi il faut passer par là quoi après, vraiment au niveau du... du travail de l'oreille (N. : « ouais »).

N. : Eum... Alors c'est marrant parce que j'ai l'impression de, d'avoir des... pourtant quand j'ai relu ma grille pour la troisième fois pour me dire il y a des... mais nan mes questions elles se répètent pas ! (rires) et puis finalement dans les réponses que tu me donnes j'ai l'impression qu'il y a des réponses euh... là par exemple ma... ma question suivante c'est, euh...penses-tu que les élèves qui ont l'oreille absolue éprouvent des facilités par rapport aux autres élèves, à réaliser les exercices de type relevé mélodique ou déchiffrage chanté euh... ou autre. Donc tu vas me dire oui ! (rires)

X : Euh, d'autres difficultés, enfin j'ai pas...

N. : Euh pardon excuse-moi, euh nan finalement si ils ont des facilités par rapport aux autres donc euh... voilà

X : ah bah nan ils...

N. : De type relevé mélodique, déchiffrage chanté euh... il y a d'autres activités bah ouais alors tu me disais la mémo ?

X : La mémo, la mémo oui c'est ça ah oui oui, ça va vraiment les aider

N. : Et puis vraiment en justesse aussi du coup ? Ça va... (X : « beh oui ») même à l'instrument ils vont être euh... ils vont être très justes et... ouais

X : Oui je sais pas ça si au niveau instrumental ils vont être plus justes que de, des élèves euh... parce que les élèves qui ont cette oreille relative ils, ils ne chantent pas faux quand même ou ils ne jouent faux comme pour... pour autant !

N. : Ah bah oui ! Ouais ouais, nan nan c'est sûr.

X : Donc, au niveau de la justesse instrumentale ou vocale euh non parce que ils... ils écoutent, je, je dirai non (N. : « ouais »). Par contre au niveau du déchiffrage euh... c'est vrai que c'est plus rapide euh (N. : « ouais »)... quand on est dans un système tonal à 440 quoi voilà (rires).

N. : Ouais c'est ça. Euh... Oui alors ce type d'activité-là du coup que tu, tu utilises en classe donc euh... les, les trois types que je t'ai dit, la mémo, le déchiffrage, euh qu'est-ce que tu cherches à développer chez les élèves avec ce genre d'activité, enfin c'est quoi le but finalement de, bah c'est ce que tu m'as dit, je suis désolée hein mais comme je suis (rires), je suis tellement dans mon truc euh...J'ai du mal parfois à...

X : Nan nan mais il y a pas de soucis !

N. : Ouais le but finalement c'est de développer une oreille quand même relative finalement ?

X : Ouais mais, enfin c'est pas le premier but, puisque euh... Pour, pour moi le... on est, on est plutôt sur la dimension de l'oreille mélodique après... Peu importe le moyen en fait qu'utilise l'élève (N. : « mmhmmh »), voilà même comme un relevé de basse euh, bah l'élève qui arrive pas à entendre la basse euh... euh si la personne peut, on va peut-être même, on va même commencer par un relevé des rythmes, souvent, c'est le moyen justement d'entendre la basse et de relever le rythme de la basse (N. : « mmh ») puis après on va parler des hauteurs ; moi peu importe comme il se débrouille, il a différentes euh façons d'aborder, donc euh... et toute façon l'élève qui a l'oreille absolue il faut vraiment qu'on fasse... de faire avec lui un travail d'intervalles, pour préparer la suite aussi qui est... Et puis je dirai aussi euh, je pense que les élèves qui ont cette oreille absolue vont être dans une dimension très, très mélodique, très horizontale (N. : « haha »), donc ils vont... même en troisième cycle les relevés trois voix ils vont... ils vont relever les trois voix mais sans du tout faire les liens de polyphonie (N. : « mmmh ») et donc ça ils développent pas forcément de ce fait leur oreille harmonique donc c'est ça aussi l'écueil de... l'oreille absolue d'autant plus si on a affaire à (rires), à un instrument aiguë, bah les flûtistes euh les violonistes euh les hautboïstes euh là alors si je leur joue la basse et les rencontres harmoniques, donc euh... et ça va être compliqué pour eux si justement si on demande les chiffres d'accords, parce que c'est des chiffres d'intervalles donc après faut... (N. : « ah bah oui c'est ça, ouais ouais ») voilà. Mais c'est vrai qu'encore une fois bah l'élève qui a l'oreille absolue lorsqu'il va chanter... les chorals de Bach en chant vertical, il aura aucun soucis, sans avoir aucune

conscience ni de l'intervalle euh, ni de l'accord qu'il chante, il va, il va... chanter les notes et puis... voilà ce sera sera juste, mais bon par contre si il a pas conscientiser l'harmonie euh... ça aura pas trop trop d'intérêt quoi.

N. : Ouais, ouais d'accord. Et euh... et du coup, ceux qui ont des difficultés pour réaliser ces exercices-là, euh qu'est-ce que tu fais pour les aider ? Qu'est-ce que tu, tu leur donnes quoi comme conseil de... pour euh ouais pour euh la dictée ou pour les choses comme ça...

X : Oui oui bah justement ça va être un, un travail réellement de... de, d'intervalle, de reconnaissances des intervalles, bon de toute façon, pour la dictée ou pour, pour la mémo c'est vraiment euh déjà chanter la mélodie, sans se poser de questions, de façon spontanée, sans penser les notes, parce que c'est vrai tu sais il y a, il y a beaucoup d'élèves aussi qui tout de suite euh vont chanter les notes, et de ce fait-là ils s'apprentent à mémoriser une mélodie euh erronée parce que ils chantent pas les, les bonnes notes, les bons intervalles donc euh à chaque fois je, je leur dis euh « ne pensez à rien ! » (rires) « et vous chantez ! » voilà euh, voilà et puis avec la qualité du son, de la justesse euh, de l'énergie euh... voilà donc déjà pour moi c'est la première façon de faire travailler euh la dictée active à l'instrument ou écrite (N. : « ouais »), et puis ensuite en effet euh, bah tout, de repérer le conjoint du disjoint, donc le conjoint ça devrait aller pour écrire les notes (rires) et dès que c'est disjoint euh, on va passer par l'oreille relative hein, pour travailler les intervalles. On chante les deux sons, on remplit l'intervalle, et puis comme ça après on peut ressentir l'intervalle et les hauteurs, voilà ça c'est mes premiers conseils, et puis pour le déchiffrage mélodique chanté, bon pareil euh chez les, chez les petits euh, on a des déchiffrages du langage tonal, donc euh... là pour le coup euh, je demande vraiment la priorité c'est le rythme, donc la mise en place rythmique, euh, « tu chantes tes notes en rythme, t'écoutes le piano et puis voilà normalement euh t'auras les bonnes rencontres, t'auras les bonnes hauteurs » (N. : « ouais ») donc là, là je parle, ceux qui ont l'oreille absolue bon bah ils vont se repérer, retomber plus vite sur certaines notes, certaines hauteurs, d'autres auront plus de difficultés, mais après c'est vraiment lorsqu'on va, ça va accrocher sur un intervalle que là, oreille absolue ou oreille relative, on travaille les intervalles de plus en plus difficiles euh, selon le niveau de FM dans lequel on est, la mélodie à déchiffrer, le langage (N. : « ouais ») Voilà ce que je pourrais dire !

N. : (rires) Très très bien (rires S.) Euh... alors, comment ça se fait, donc est-ce que tu pourrais aider... attends je relis mes questions... (pour moi) donc que fais-tu pour aider ceux qui au contraire rencontrent des difficultés ça c'est ce que je viens de te dire (X : « mmhmm »)... Ah oui ! Ah ouais, en gros euh... quelles solutions proposes-tu afin de rendre ces exercices réalisables par tous les élèves, c'est-à-dire, euh... qu'il y ait quand même du coup tu me disais qu'il y avait des inégalités euh entre les élèves quand même euh (X : « mmhmm »)... Est-ce qu'il y aurait moyen de trouver quelque chose pour que euh... bah par exemple ceux qui ont l'oreille absolue et qui réagissent enfin qui réussissent l'exercice beaucoup plus vite que les autres, est-ce qu'il y aurait pas moyen de, du coup de les faire travailler sur un autre point qui serait plus dur pour eux, afin qu'on repère une progression en fait chez, chez tous les élèves ? Je sais pas si ma question est clair...

X : Bah oui ! (N. : « ouais ? ») oui oui c'est clair parce que c'est une situation vécue c'est vrai que... en deuxième année, troisième année lorsqu'on fait les, les, les dictées mélodiques, bah voilà il y en a qui vont aller très très vite à, à tout écrire et puis euh « maitresse qu'est-ce que je fais maintenant ? » (rires N.) Alors ils vont se mettre à parler, à chahuter et faut les occuper donc c'est vrai que c'est euh... que c'est pas, c'est pas évident (N. : « ouais ») voilà c'est le problème du, de la dictée en, en groupe hein (N. : « ouais ») ; euh même chose même quand on va chanter, quand on va faire de la reconnaissance mélodique orale et que... et qu'on chante les notes euh... bah voilà il y en a qui vont aller plus vite et qui vont donner la solution tout de suite (rires) alors que je voulais vraiment travailler par intervalle (N. : « bah ouais c'est ça ») et puis ah !! Voilà, donc après là c'est, développer euh, toute notre panoplie euh, d'activité (rires), lorsque l'élève a fini son travail ou son relevé, mais forcément de toute façon, parce qu'il y a des oreilles différentes, des façons d'approcher la musique différentes, les vitesses vont être différentes ! (N. : « ouais »), et c'est vraiment pour ça que... avec *****, *****, *****⁴² on a vraiment voulu développer ces, ces mises en loges en fait... Parce que voilà on, on était vraiment en tant que jeunes profs euh... un peu en, en échec par rapport à, au fait que la classe ne progressait pas à la même vitesse et (N. : « ouais ») ça marchait pas quoi, on faisait des, on a fait... je pense que nous-mêmes en tant qu'élèves on a pu vivre des souffrances (N. : « et ouais... ») et puis on a fait vivre à nos élèves des, des souffrances aussi euh parce que il y en a qui n'y arrivait pas il aurait

⁴² Trois de ses collègues de FM

fallu beaucoup plus de temps ! Donc euh... d'évaluer on a commencé par le, le DEM en se disant euh « on va évaluer les élèves et chacun va aller à son rythme en loge (N. : « ouais c'est ça »), et quand on a dit « bon faut qu'on fasse ça » en amont, ça a eu vraiment des retombées dans le, dans tous les cycles de FM euh intéressantes (N. : « ah bah ouais, c'est quand même important, le moment individuel c'est clair ») ah ouais, ouais ouais ; après euh c'est vrai qu'un jeune enfant ne peut pas le faire mais on peut lui donner toute, toute la méthode en premier cycle justement d'écriture euh, qui est vraiment, vraiment difficile hein bien sûr hein mais, voilà une fois qu'on a un minimum de base, et puis en de premier cycle avec un peu plus d'autonomie, de partitions à écrire euh chez soi, voilà on... mais c'est très très, très très individuel ; moi ce que j'ai, j'ai bien aimé depuis plusieurs années euh par rapport au, au petit spectacle-là « Dis-moi dix mots » que je, que je faisais (N. : « oui ») c'est vraiment la, la composition euh collective, qui était euh... ça prend beaucoup de temps mais c'était vraiment intéressant de partir d'une idée musicale et puis euh... d'être obligé en fait de passer par l'écrit, de leur montrer que l'écrit est vachement important parce que sinon on va oublier, sauf si on enregistre, et l'idée musicale mais si on veut pas les enregistrer comment les fixer pour s'en rappeler la semaine suivante ; et donc là d'aborder tout le... tout le codage euh... c'est très chouette aussi (N. : « ouais ! ») c'est vrai que bon ça l'invention on... on ne la développe pas assez en cours faute de temps, et faute, faute aussi de temps individuel aussi avec les élèves mais euh, je pense qu'on... qu'on ferait... que les élèves avanceraient beaucoup plus et comprendrait beaucoup plus de choses si on leur demandait d'écrire euh, et de travailler après avec eux leurs compositions.

N. : Ouais c'est ça ou même de jouer quelque chose à, à l'oreille aussi de développer euh... ouais pour développer le ressenti en fait de chaque élève, savoir ce qu'ils ont envie de transmettre aussi euh... (X : « oui ! ») ouais ouais c'est intéressant !

X : Ouais je sais pas si t'as, oui, si t'as l'occasion de faire des expériences ou faudrait que quand on... on leur demande « bon bah aller pour la semaine prochaine tu m'écris une petite partition », chez les petits euh il y a des choses qui seront complètement aberrantes (rires) et puis des choses qui auront été entendues et le but c'est quand même que, qu'ils entendent avant d'écrire quoi, ou du moins qu'ils aient entendus, qu'ils vérifient etcetera (N. : « ouais »), donc ça c'est vraiment... c'est très très long mais... mais c'est très très formateur.

N. : Ouais, oh bah oui oui oui, oui parce que là c'est, encore une fois, c'est... ils mobilisent eux-mêmes leurs connaissances (X : « ouais ») avec ce qu'ils ont sous la main et puis hop... (X : « ouais, donc ça c'est à... à développer ») Bah il y a des contraintes et puis ça permet voilà ça... je pense que l'élève il, il ne se rend pas compte mais il y a quand même une part de liberté là-dedans euh, alors que... enfin oui c'est ça, l'élève lui doit se rendre compte qu'il a une part de liberté, alors que finalement nous ce qu'on attend en tant que prof c'est de se dire bon bah est-ce qu'il a bien mobilisé telles connaissances, est-ce que c'est écrit sur telle mesure, est-ce qu'il a bien les... les bons temps par mesure tout ça... J'aime bien...

X : Oui, oui oui, mais quelque part ça sera moins, moins douloureux entre guillemets pour lui parce que justement c'est sa musique et, plus inconsciemment il va, il va faire les choses euh (N. : « ouais »), et il s'y mettra plus facilement qu'une dictée rythmique sèche euh ou mélodique sèche quoi en, en effet, donc c'est... c'est à développer je pense ouais.

N. : Ouais, ok. Et bien j'ai une toute dernière question, euh... mais je crois que de toute façon c'est la première chose que tu m'as dit tout à l'heure, euh est-ce que tu, enfin pas vraiment (rires), est-ce que tu connais des, des méthodes euh, donc des méthodes qui seraient envisagées ou des méthodes appliquées actuellement, qui développeraient les deux oreilles, l'oreille relative et absolue, enfin si on a une volonté de faire que, l'oreille soit absolue et relative, afin qu'il y ait une unité enfin une unité entre les élèves, bah... ouais que chacun ait les mêmes chances, les mêmes capacités de réussir des exercices euh...

X : Ouais, bah moi, à ma connaissance je ne connais pas de méthodes (rires) pour développer l'oreille absolue !

N. : Ouais, ouais ouais, et finalement c'était les méthodes de... d'il y a, une certaine époque finalement ouais comme tu me disais ils voulaient vraiment que les... enfin les profs voulaient que les élèves euh développent l'oreille absolue, et euh...

X : Oui et puis je pense que les, les profs je pense qu'ils voulaient dé... oui en tout cas ceux qui n'avaient pas d'oreilles comme ils nous disaient « t'as pas d'oreilles c'est pas bon » voilà je pense que c'était surtout ça (rires)

N. : T'as pas d'oreilles... alala, c'est fou quand même, parce qu'on ne jugeait même pas sur un niveau euh, sur une euh... sur de la technique instrumentale, ouais sur le jeu...

X : Bah au niveau du solfège non ! (N. : « bah ouais ouais c'est ça ») au niveau du solfège voilà l'élève avait de l'oreille ou il avait pas d'oreille quoi et... voilà... Etait vite éliminé celui qui ne l'avait pas et on ne l'aidait pas en fait à développer une autre forme d'oreille pour réussir même, son déchiffrage chanté euh...

N. : Et tout petit ? Enfin euh... par exemple quand tu me dis ça t'avais quel âge quand t'as commencé...

X : J'ai commencé à 8 ans moi.

N. : A 8 ans... et à 8 ans on te disait euh relevé mélodique déjà et...

X : Bah oui oui, j'ai pas, bon c'est mes souvenirs d'enfances, après on ne nous disait pas quoi, c'était même pas formalisé, mais de toute façon au fur et à mesure de, des années de, de solfège euh... Voilà on voyait bien euh... ceux qui arrivaient encore et ceux qui n'étaient plus là quoi dans, dans nos groupes quoi, des difficultés euh... voilà mais euh... voilà mais c'était vraiment la dictée au piano, bon bah (rires) « je joue deux mesures, je joue deux mesures trois fois et j'enchaîne » et, voilà c'était très... Ou des dictées en, je me rappelle on était dans l'auditorium (rires), je sais pas on était... toutes les deuxièmes années on était (rires) on était peut-être deux cents gamins, et puis voilà, un prof qui jouait sur l'estrade les notes et puis fallait les écrire quoi et puis bah ceux qui étaient perdus tant pis hein ! (rires) (N. : « olala... ») Donc euh nan nan, c'était... Bon. Voilà heureusement, enfin je pense que, notre génération de, de profs euh... on est passé par là, on a subit ça et on s'est dit « on ne va pas du tout enseigner comme on a appris » quoi c'était juste pas possible (N. : « ah bah ouais ») ; et alors par contre on a eu très très peu de cours de pédagogie, contrairement à vous au niveau du CEFEDM hein (N. : « ah oui ») donc ça a été vraiment de se dire « je veux pas enseigner comme j'ai appris », donc c'était très empirique, puis après bah des rencontres euh... bah là dans les préparations au DE, au CA, des rencontres après entre collègues où euh... bah là c'est vrai que les normands on était vraiment avec *****, *****, et *****⁴³ (N. : « ouais ») sur la même longueur d'ondes, voilà. Et puis on nous a laissé cette chance en disant on va faire un, on nous a dit « il faut qu'on fasse un examen régional » super, et nous on a dit « oui mais nous si c'est pour faire un examen régional comme on fait nos examens dans nos structures ça nous intéresse pas », tant qu'à faire si on nous donne carte blanche on fait autre chose. Et donc force de chacun, de son expérience,

⁴³ De nouveau les mêmes collègues cités précédemment.

***** avait aussi pas mal été aussi en Autriche, avec l'approche de la musique complètement différente et vocale et pas du tout solfégique, voilà donc chacun a mis ses pierres à l'édifice (N. : « haha »), et on est très content hein (N. : « ouais ») on est très content de ce qu'on a pu... de ce qu'on a pu faire.

N. : Ah bah oui oui c'est sûr, ouais. Oui ***** me disait que les, les évaluations du conservatoire de Rouen elles sont pas du tout euh pareilles enfin, ce que vous avez réussi à développer n'est pas du tout pareil ailleurs (X : « ouais »), enfin il n'y a pas beaucoup de ça en tout cas dans le coin, ce type de méthode-là, ouais (X : « ouais complètement oui ») ouais. Et puis même oui c'est ce qui me parlait de... l'évaluation de fin de premier cycle où c'est euh sur une, un type de séance quoi, où les élèves sont à l'aise, ils sont pas... ils ont pas la pression euh... ils sont par quatre et puis c'est la prof (X : « bah oui ») qu'ils ont eu sur la même année je crois qui leur fait leur examen avec jury.

X : Oui c'est le prof qui fait travailler euh voilà donc euh, ça dédramatise l'examen (N. : « bah oui ») du fait qu'ils soient plusieurs, après si les élèves sont bien, si le prof est bien... ils finissent par oublier en fait les jurys et puis c'est presque comme un cours en fait hein (N. : « ouais ouais c'est ça ! ») parce que si on les... faut vraiment les évaluer sur des choses qui... qu'ils sont habitués à faire aussi en cours, et pas de niveaux au-dessus parce que c'est l'examen.

N. : Ah bah oui, ouais. Très bien. Et est-ce que tu connais euh... une méthode avec des chiffres, parce que j'ai, j'ai découvert ça là récemment pendant mes recherches, euh est-ce que tu connais Galin-Paris-Chevé ? (S. « nan, nan pas du tout ») c'est trois noms de... de, alors je sais pas si je pourrais te dire pédagogues mais euh, des, trois personnes qui ont développé au fil des... mais alors c'était il y a longtemps, c'était un petit peu après Rousseau (rires), pour te dire... et en fait...

X : Attends je ne t'entends plus très bien Ninon !

N. : Ah pardon oui c'est moi, je m'éloigne ! Là tu m'entends mieux ?

X : Oui, là c'est mieux oui !

N. : Ok (rires), euh oui, en fait c'est trois pédagogues, c'était un petit peu après Rousseau je pense (X : « ah oui »), et euh donc ça remonte quand même (X : « bah oui »), mais euh, et en fait Rousseau avait développé une euh... une méthode avec des chiffres, et en gros au lieu de chanter do'ré'mi'fa'sol'la'si, tu faisais 1'2'3'4'5'6'7, et en gros tu

chantais par exemple si c'était écrit 5'6'5'4'3'2'1, bah c'est 5'6'5'4'3'2'1⁴⁴ sur euh n'importe quelle note (S. rires « c'est marrant ») et en fait je me disais que ça pourrait être, ça pourrait être pas mal comme méthode mais du coup de proposer à l'élève par exemple qu'il parte sur le son, sur le son qu'il veut, et puis que ça le mette à l'aise aussi vocalement, mais tu vois, ça c'est pareil ce serait une méthode juste pour les premiers cycles et puis euh... à développer euh... pas, pour pas forcément fixer euh parce que c'est vrai qu'après nous notre système de notes c'est parce que on, c'est pour une question de lisibilité, je pense qu'on veut apprendre aux élèves à, à lire euh la musique pour déchiffrer plus tard euh le plus de partitions parce que c'est écrit comme ça, mais tu vois pour développer, ça peut être juste un jeu quoi, un exercice en plus, sur les chiffres... Je trouve ça pas mal, parce que du coup celui qui a l'oreille absolue euh...

X : Ouais, bah c'est vrai que je connais pas mais euh...

N. : Je peux t'envoyer un petit truc si tu veux, un extrait, mais en gros tu tapes Galin Paris Chevé donc c'est...

X : Je pense que c'est... Ce doit être un petit peu comme la méthode Kodaly nan ? Je connais pas très bien cette méthode...

N. : Bah Kodaly c'est avec les gestes, mais ouais c'est ça c'est des choses qui se développent euh... Avec les gestes c'est pas mal aussi ouais.

X : De toute façon je trouve que le... notre façon de chanter avec les notes, c'est pas nous rendre service, c'est vrai que c'est assez culturel en France... (N. : « ouais c'est ça »), voilà on a appris comme ça, c'est transmis, on se pose pas de questions, mais qu'est-ce qu'on a appris comme difficulté pour chanter directement avec les paroles ! Je pense que le meilleur système c'est le système allemand ou anglais où on chante directement avec les paroles ou sur une vocalise, mais on, on ne passe pas par cette étape intermédiaire qui est le nom de la note. C'est vrai que c'est typiquement français...

N. : Ouais, bah oui parce que finalement chanter sur le nom des notes... si à partir du moment à l'instrument on arrive à les jouer c'est qu'on arrive à les lire (X : « bah oui »), euh donc et puis chanter c'est pareil, ça voudrait dire qu'on sait chanter...

X : Ouais, bon par contre à l'instrument, pour un instrument mélodique, c'est vrai que c'est quand même bien pratique, ou alors peut-être parce que moi c'est comme ça que

⁴⁴ Je chante sur les notes sol'la'sol'fa'mi'ré'do

j'ai aussi appris la musique (N. : « ouais »), de jouer la note et de la penser en même temps donc euh... (N. : « oui, oui oui ! ») Parce qu'après au piano euh, en polyphonique tu peux plus faire ça justement, voilà mais...

N. : (rires) Ah bah nan, c'est par couleurs après, par couleurs d'harmonie...

X : Par couleurs harmoniques voilà, mais c'est vrai que... moi je pense que cette oreille absolue je l'ai développée parce que c'était la flûte et que, j'associais tout de suite le nom de la note et ça allait très vite pour moi à déchiffrer (N. : « ouais c'est ça »), et... mais c'est pas forcément une bonne solution de commencer par vraiment nommer les notes, mais bon. Voilà on est dans ce système euh... (N. : « ouais ») Il faudrait faire une, une classe (rires) d'observations où on parle pas, on parle pas de noms de notes !

N. : (rires) oui c'est ça ! Oui mais avec les chiffres si ça se trouve je pense que... j'utiliserai peut-être ça l'année prochaine euh... mais ça me donne envie quoi, je me dis, bon enfin après je dis cette méthode-là mais... ouais pour éviter finalement c'est ça, pour éviter de fixer avec un diapason à 440 et bah euh... du coup de... ouais on nomme des notes, mais il y a aussi une autre technique je crois que c'est le *do* mobile, *do* fixe *do* mobile, où en gros euh... de n'importe quelle note tu commences, ta tonique sera toujours un *do*, mais...

X : Voilà c'est ça, c'est un peu comme la main guidonienne, voilà ce qui se passe au Moyen-Age aussi !

N. : Ouais, c'est ça tu vois...

X : Mais pourquoi ne pas chanter directement sur une vocalise (N. : « ouais ! Bah oui ») voilà, et puis après on nomme la note parce qu'on a besoin de montrer à l'élève un doigté ou on a besoin de l'écrire sur la portée (N. : « voilà »), mais pourquoi pas développer un déchiffrement chanté euh voilà sur une vocalise, ça serait en plus beaucoup plus joli, beaucoup plus homogène euh que des « mi⁴⁵ » dans les aiguës (rires)

N. : (rires) c'est ça ! Et quand j'étais dans mon stage de FM à ***** avec ***** , j'avais écrit une petite mélodie pour euh... pour que les élèves soient euh... pour qu'ils apprennent un peu le 5-4, mais tu sais ils sont en niveau 1, c'était juste pour une question de ressenti, de voir qu'il y a des choses qui ne sont, qui ne sont pas forcément carré, et en fait j'avais écrit ça et je voulais leur apprendre sur « louloulou », et puis après t'as

⁴⁵ Elle chante avec une voix très aiguë pour exagérer en plaisantant

ma tutrice donc ***** qui me dit « attend on va, on va leur inventer des paroles », parce que finalement même pour mémoriser, pour les élèves c'est plus facile de... de mémoriser avec du texte que sur « louloulou » où ça va être tout le temps la même chose aussi tu vois, donc euh pour que ça ait du sens...

X : Bien sûr, oui oui tout à fait pour la mémo oui, et puis ça débloque aussi toutes les tensions corporelles et vocales parce qu'on pense à ce qu'on raconte et puis hop on a des aiguës euh... voilà bien sûr !

N. : Bah oui c'est ça, exactement.

X : Voilà donc c'est pour ça que je pense que pour pas fixer une, une méthode, il faut faire plein de choses, plein de jeux un peu différents... plein d'approches différentes...

N. : Oui oui, oui j'avais celle-là mais c'était en... un exemple tu vois, c'était pas vraiment un truc à fixer euh...

N. : Oui oui, mais je sais pas si moi personnellement je développerai une autre façon de faire euh... bon comme tu disais avec des, avec des chiffres ou... ou la main guidonienne ou d'autres trucs comme ça, je pense que...(N. : « mmhmm ») c'est différentes approches (N. : « ouais »), multiplier vraiment les... surtout en premiers cycles euh plein d'approches diverses et variées (N. : « c'est ça »), voilà, pour que l'élève arrive à trouver son propre chemin en fait euh...

N. : Ouais qu'il soit pas bloqué dans un seul système (X : « oui, ouais »), ou même un système d'écriture aussi tu vois ouais.

X : Ouais je pense que ça peut être pas mal ouais.

N. : Bon bah super ! (rires) bah écoute moi j'ai fini mes petites questions ! Et bah on est pile à une heure dis-donc, une heure d'entretien ! C'est pas mal ! (rires)

X : Bon, bah t'as plus qu'à réécrire maintenant !

N. : Donc après oui je vais retranscrire tout ça à l'écrit, entièrement.

X : Oui ! Et après ça c'est pour ton mémoire ?

N. : Oui !

X : Ouais ! (N. : « ouais ») Bon bah si tu veux bien après nous le partager ça serait intéressant parce que (N. : « ah bah ouais, c'est clair »)... Savoir voilà... on pourra avoir tes idées euh... voilà, c'est toujours chouette de partager des questionnements !

N. : Ouais ! Et je te remercie encore beaucoup pour ta patience ! A très bientôt, et bonne soirée !

X : Portes-toi bien et à très bientôt Ninon !

Bibliographie

Encyclopédies et dictionnaires :

Dictionnaire Le Larousse, consulté sur

https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/absolu_absolue/269 (12/03/2020)

Encyclopédie Le Larousse, consulté sur

https://www.larousse.fr/encyclopedie/musdico/main_guidonienne/168927

(11/03/2020)

Lacas, P-H. (2016), *Dictionnaire des Musiques, l'oreille absolue, Encyclopædia*

Universalis. Consulté sur <https://www.universalis.fr/encyclopedie/oreille-absolue/>

(7/03/2020)

Mémoires et études :

Hayreud, H., La solmisation en débat, CEFEDM de Normandie, 2012-2014

Josien, A., Avoir une bonne oreille ... Mais qu'entendez-vous par là ?, CEFEDM Rhône-Alpes, 1999-2000

Poirel, C., L'oreille, pour quoi faire ?, CEFEDM Rhône-Alpes, 2008-2009

Méthodes :

Curwen, J. (1892). *The Standard Course of Lessons And Exercises, Tonic Sol-fa of Teaching Music*, London : Tenth Edition

Pagès, A. (1860). *La méthode musicale Galin-Paris-Chevé*, Paris : librairie de l'écho des feuillets.

Ouvrage :

Afsin, K. (2009). Chapitre 1 : Posture épistémologique, ses problèmes et ses solutions et Chapitre 3 : Formation de l'oreille musicale et processus d'acquisition. In *Psychopédagogie de l'écoute musicale* (pp 79-111). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Pape, V. (2007). *La musique nous est offerte avec la vie*. Sous la direction de J. Aïn (Ed.), in *Résiliences* (pp. 287-303). Toulouse : Editions Erès.

Daignault, L. (1992). Do fixe ou do mobile ? : un débat historique. *Recherche en éducation musicale au Québec*, n°11, 23-33.

Revue :

Héas, S. (2008). Des sens d'exception ? Premiers éléments d'analyse de l'excellence corporelle contemporaine. *Champ psychosomatique*, n°51, 25-42.

Imbert, G. (2010). Recherche en soins infirmiers, chapitre Méthodologie, *L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie*, p. 23 à 34, Association de recherche en soins infirmiers.

Laucirica A. (2005), L'oreille absolue partielle chez les musiciens : une compétence assez générale. *Musicae Scientiae*, Vol. IX, n°2, 255-271.

Lechevalier, B. (2008). Le cerveau de Mozart. *Notes de lecture, Carrefours de l'Education*, n°25, 224-260.

Pelofi, C. (2015). *L'oreille absolue mythe et réalité, La lettre du musicien*. Consulté sur https://www.lalettredumusicien.fr/s/articles/4341_233_loreille-absolue-mythe-et-realite (24/03/2020).

Vangenot, S. (2000). L'oreille absolue : une oreille plus fine ?. *Musicae Scientiae*, Vol. IV, n°1, 3-29.

Mots clés : Oreille absolue, formation musicale, évaluations, méthodes, inégalités, discriminations.

Résumé : Ce mémoire cherche à interroger les inégalités entre les élèves en cours de formation musicale, inégalités engendrées par la possession ou non de l'oreille absolue. Cette recherche menée a pour but de soulever des pistes de réflexions, afin d'instaurer une égalité aussi bien dans les activités proposées que dans les modalités d'évaluations des élèves.