

Pratiques musicales dans les programmes actuels de lycée, en France (2001, 2010) : série littéraire et option facultative / série technologique : deux évolutions différentes

Odile Tripier-Mondancin

▶ **To cite this version:**

Odile Tripier-Mondancin. Pratiques musicales dans les programmes actuels de lycée, en France (2001, 2010) : série littéraire et option facultative / série technologique : deux évolutions différentes. 2015. hal-01239708

HAL Id: hal-01239708

https://univ-tlse2.hal.science/hal-01239708

Submitted on 8 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Cefedem Rhône-Alpes

j journées
f francophones de
r recherche en
e éducation
m musicale

Odile Tripier-Mondancin

Pratiques musicales dans les programmes actuels de lycée, en France (2001, 2010) : série littéraire et option facultative / série technologique : deux évolutions différentes

In : Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale « Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique », 2015

Citer ce document / Cite this document :

Odile Tripier-Mondancin. *Pratiques musicales dans les programmes actuels de lycée, en France (2001, 2010) : série littéraire et option facultative / série technologique : deux évolutions différentes.* In Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale « Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique », 2015

http://www.cefedem-rhonealpes.org/jfrem2014/communications/tripier.pdf

CC - BY - NC

Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale
Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique

PRATIQUES MUSICALES DANS LES PROGRAMMES ACTUELS DE LYCEE, EN FRANCE (2001, 2010) : SERIE LITTERAIRE ET OPTION FACULTATIVE / SERIE TECHNOLOGIQUE : DEUX EVOLUTIONS DIFFERENTES

Odile Tripier-Mondancin *

** Université Toulouse Jean-Jaurès, ESPE Académie de Toulouse - odile.tripier@univ-tlse2.fr*

Mots-clés : *pratiques musicales, lycée, programmes d'enseignement, formats de connaissances*

Résumé. *A la demande toujours croissante de pratique de la musique, que répond une institut ion comme le lycée qui, depuis 1802, a toujours proposé un enseignement musical de manière facultative, ou obligatoire mais au choix de l'élève, comme dans la série littéraire de la voie générale (à compter de 1967), ou encore dans la série actuellement dénommée TMD, technique de la musique et de la danse, dans la voie technologique (à compter de 1972) ? La contribution vise à déterminer et situer la place et le poids des pratiques musicales dans les prescriptions récentes de 2001 et de 2010 de la série L, de l'option facultative et de la série technologique. Méthodologiquement l'enquête est fondée sur l'archivage et l'analyse de contenu d'un ensemble de textes réglementaires recensés et analysés. A l'aune d'une théorie développée en psychologie cognitive comme celle des formats de connaissances (Tricot, 2008, 2014), nous caractérisons historiquement et épistémologiquement ce que peuvent être des « pratiques musicales » au sein de l'institution lycée.*

---

1. Introduction

Face à la demande croissante de pratique de la musique, que répond une institution comme le lycée (dont la création date de 1802 pour les garçons et de 1880 pour les filles) ? Si la pratique recouvre la notion de pratique sociale, « jouer », « chanter », « faire de la musique », la pratique musicale institutionnalisée la dépasse largement en développant explicitement non seulement des opérations physiques mais également mentales que nous développerons. Historiquement, depuis l'antiquité grecque, la pratique musicale, lorsqu'elle est enseignée, s'est toujours construite en regard voire en opposition à la théorie musicale (Palisca, 1980).
L'objectif de cette contribution est de définir la nature des pratiques musicales, autrement dit des connaissances procédurales qu'elles soient générales (méthodes) ou particulières (savoir-faire, automatismes), à enseigner, au lycée, en France (15-18 ans), en regard d'autres types de connaissances que l'on qualifiera de plus théoriques ou déclaratives, générales (concepts, théories), ou particulières (connaissances spécifiques à des œuvres, traces littérales) (voir schéma n°1). Ces pratiques seront répertoriées à partir des programmes actuellement appliqués.
Les séries et les épreuves afférentes au baccalauréat qui drainent le plus grand nombre d'élèves ou de candidats se consacrant à la musique sont celles de l'option facultative, de l'option obligatoire (en L) et de la série technologique (TMD). Pour cette raison, nous analysons les programmes de l'option facultative toutes séries confondues (les premiers textes officiels datent de 1925), ceux de l'option obligatoire au choix de la série littéraire voie générale L (premiers textes, 1967 pour la

série A6 devenue A3 puis L), ceux de la série technologique F11 devenue TMD, Technique de la Musique et de la Danse, voie technologique (premiers textes de 1972). Nous analyserons en particuliers les programmes les plus récents, soit 1977 pour la série Technique de la Musique et de la Danse, 2001 et 2010 pour l'option facultative (toutes séries) et l'option obligatoire de la série L. Nous laissons donc volontairement de côté l'enseignement en lycée professionnel (premier cursus mis en place en 1950), le concours général (datant de 1968 pour l'épreuve de musique) et l'enseignement récent d'exploration (2010).

Notre méthodologie de recherche repose sur une enquête fondée sur l'archivage et l'analyse qualitative des contenus d'un ensemble de textes réglementaires recensés de 1925 à nos jours (lois, décrets, arrêtés, circulaires, notes de service, ordonnances) publiés aux Journaux officiels. Nous mettrons particulièrement les arrêtés du 19/08/1977, du 20/7/2001, du 8/04/2010, du 21/07/2010 en regard de ceux qui ont précédé. Cette analyse des textes est croisée avec les analyses faites par des enseignants de lycée eux-mêmes, que nous relevons lors d'entretiens.

Quel que soit le cadre théorique emprunté, questionner ce qui peut faire pratique musicale revient à questionner l'ensemble des savoirs en jeu : quels sont les différents types de savoirs, ou formats de connaissances en présence dans les textes officiels de programmes. Pour des raisons développées par ailleurs (Maizières, Tripier-Mondancin, 2014, évaluation en cours), nous considérons la question des pratiques musicales en regard d'autres formats de connaissance, dans l'enseignement musical, en prenant appui sur l'une des théories de la connaissance développée en psychologie cognitive (Tricot, 2008, 2014). *In fine*, nous cherchons à caractériser historiquement et épistémologiquement ce que peut être une « pratique musicale », *versus* une théorie musicale, au sein de l'institution lycée. Qu'entendre par pratique musicale, comment délimiter ce qui « fait pratique » ? À quoi s'opposent les pratiques musicales ? Le syntagme « pratique de la musique » ne doit-il pas faire l'objet de nuances et d'explicitations ?

2. Les séries de curricula musicaux au lycée

2.1 La musique au lycée en résumé

Aujourd'hui, en 2014, de nombreuses possibilités de faire de la musique au lycée coexistent, ce qui en fait un enseignement polymorphe (pour plus de précision sur cette histoire, voir Tripier-Mondancin, 2014). En résumé, tous les élèves, toutes séries confondues ont la possibilité sur le principe, depuis 1925, de suivre l'option dite complémentaire ou facultative (aujourd'hui d'une durée de 3h), s'ils le souhaitent. Dans la réalité des faits, malheureusement cette option n'est pas mise en place dans tous les lycées de France, faute de moyens, alors même que des enseignants (certifiés et agrégés) sont formés pour la prendre en charge. Par ailleurs, depuis 1950, les élèves de quelques lycées professionnels (à Sèvres, Saint-Brieuc et Nancy) peuvent bénéficier d'un cursus en lien avec la musique. Au dispositif de l'option facultative s'ajoute pour les élèves de la série littéraire la possibilité, depuis 1968, de suivre un enseignement dit optionnel obligatoire, aujourd'hui enseignement de spécialité au choix (série A6 puis A3 puis L en 1993, aujourd'hui d'une durée de 5h). Depuis 1968 également, une épreuve de musique a été proposée au concours général. Par ailleurs dans la voie technologique, dès 1972, les élèves de T5 ou F11 (série devenue TMD) peuvent suivre un cursus adapté en parallèle de leurs études dans un conservatoire. Quant aux élèves de seconde, depuis 2010, ils peuvent « explorer » les *Arts du son*. Ces possibilités peuvent se cumuler dans certains cas, ce qui rend l'analyse assez complexe. Pour un approfondissement sur les raisons socio-historiques de la mise en place de ces différentes possibilités de faire de la musique au lycée ainsi que sur l'ensemble des prescriptions, nous renvoyons le lecteur à l'article mis en ligne sur le site de la revue *L'Education musicale* (Tripier-Mondancin, 2014). Le tableau n°1 récapitule les dates de parution des programmes de musique au lycée en regard de ceux de l'éducation musicale au collège. Les dates sont sensiblement les mêmes au sein d'une même décennie. La série de programmes de 1992-1993 a fait l'objet d'une rédaction durant une année de travail par un GTD Groupe Technique Disciplinaire, mais elle n'est jamais parue. C'est la raison pour laquelle nous l'avons mise entre parenthèse.

Les programmes de l'option facultative et ceux de l'enseignement de la série littéraire de 1982 et de 1987-1988 ont fait l'objet de textes communs, l'enseignement en option facultative consistant

en une adaptation de l'enseignement musical dans la série littéraire. En 2001 et en 2010 ces textes demeurent communs pour la classe de seconde « enseignement de détermination et option facultative » (arrêté du 20/7/2001 et arrêté du 8/04/2010) pour ensuite se dissocier au niveau du cycle terminal (première et terminale) « enseignement obligatoire au choix » (5h) / « option facultative » (3h) (arrêté du 20/07/2001 et arrêté du 21/07/2010). Pour ces raisons, nous choisissons de les analyser comme un tout homogène épistémologiquement parlant.
Par opposition, les textes de la série F11, TMD ont fait l'objet de textes bien distincts qui n'ont pas été remaniés, sinon à la marge, depuis 1977, malgré la tentative de remaniement de 1993. Par conséquent, ce sont quatre arrêtés du 19/08/1977, du 20/7/2001, du 8/04/2010, du 21/07/2010 qui sont analysés.
Pour un aperçu global, à partir de l'analyse des évolutions d'une série de programmes à l'autre nous avons choisi de résumer les continuités et les changements dans la nature des savoirs enseignés, à l'aide des nuances de gris dans les cases du tableau n°1. Ainsi on peut observer qu'à partir de 1977, les contenus d'enseignement présents dans les textes pour le collège se retrouvent dans ceux du lycée en 1982 puis en 1987-1988. L'activité de création et la connaissance des sources sonores nouvelles viennent renouveler les pratiques du lycée en regard des programmes de 1964 (option facultative) ou de 1967-1968 pour la série littéraire (tableau 3) : dans les « travaux pratiques » il s'agit de manipuler des appareils, d'enregistrer de créer ou réaliser des textes originaux ou encore d'acquérir des méthodes comme la comparaison.

Tableau 1 Modélisation des rapports entre séries de programmes de l'enseignement musical en lycée et collège (les couleurs symbolisent les changements ou les continuités)

Collège	1920		1938	1944	1964			1977	1985		1995-1998		2008	
Opt. Fac.		1925		1944	1964				1982	1988	1992	2001		2010
A6, A3, L						1967	1968		1982	1988	1992	2001		2010
Concours Général						1967			1986					
F11, TMD						1967	1972				1994			
Arts du son														2010

2.2 En guise de problématisation

Si l'on résume le contenu de la circulaire du 21 juillet 1977[1], qui ne concerne que la série technologique F11, sous la forme d'un tableau récapitulant les charges d'enseignement des enseignants dépendant du ministère de l'Education nationale et des enseignants dépendants du ministère de la Culture, alors on pourrait penser que les enseignements plus théoriques sont pris en charge par les premiers et les enseignements liés à la pratique musicale (et chorégraphique) par les seconds (tableau 2). Mais ce serait en faire une lecture rapide et qui ne vaut que pour cette section. Ce serait aussi revenir à un cloisonnement historique, voire antique, binaire, dont on a pu montrer qu'il était réducteur du réel : « Il est souvent question d'élaborer mentalement un savoir tout en pratiquant » (Maizières, Tripier-Mondancin, 2014, en cours d'évaluation). Par exemple, en analyse, ou en écriture, les notions de structure, d'accord parfait majeur, mineur, de septièmes de dominante, ou d'espèce, d'échelle mélodique, de cadence, de « notes étrangères » vont pouvoir émerger tout autant des différentes écoutes et des pratiques vocales réalisées ou encore des pratiques d'écriture, sur table ou plus tard à l'aide du numérique, que d'une explication verbale faisant état de connaissances sur l'enchaînement des parties, la récurrence d'un thème, la constitution de tel accord ou de telle échelle mélodique, d'un point de vue intervallique, les hiérarchies de degrés. Tout dépendra à vrai dire de la manière dont la connaissance est enseignée dans la classe et apprise par l'élève : et cela les programmes ne le disent pas toujours. La distinction pratique / théorie est donc loin d'être évidente. Comment ne pas la simplifier ?

[1] Cette circulaire est toujours d'actualité.

Tableau 2 Fonctionnement des classes préparatoires au baccalauréat de technicien Musique, options Instruments et Danse (F 11), circulaire n° 77 255 du 21 juillet 1977

Enseignants dépendant du MEN	**Enseignants dépendant du ministère de la Culture**
Enseignements généraux	Enseignements professionnels
Anatomie	Exécution chorégraphique et la scénographie
Histoire de la musique et histoire de la danse	
Analyse musicale	
Explication de disques	
Enseignement du solfège, « Il est entendu que la priorité sera accordée au personnel de l'Éducation ».	

3. Les connaissances procédurales et déclaratives, générales et particulières

C'est la psychologie cognitive qui, dans les années 1970, influencée par l'intelligence artificielle, a distingué les connaissances humaines « déclaratives » (concernent des états du monde), des « procédurales » (actions sur le monde). Transposée à l'enseignement, la pratique serait du côté des connaissances procédurales et la théorie du côté des connaissances déclaratives. Nous choisissons d'analyser les différents formats de connaissance présents dans les programmes d'après un des modèles de la psychologie cognitive et en particulier une des théories cognitivistes de la connaissance issue de l'approche fonctionnaliste développée au sein de l'école de Genève (Inhelder, Cellerier, 1992 ; Bastien-Toniazzo, Bastien, 2004 ; Tricot, 2014). Ce modèle nous sert de point d'appui pour analyser les programmes de l'enseignement musical de lycée. Des travaux sont en cours avec l'un des auteurs de la théorie, André Tricot (Tripier-Mondancin, Tricot, Maizières, parution prévue en 2016). Les cognitivistes ont introduit la nuance entre les connaissances déclaratives générales (comme les concepts) et particulières (comme les connaissances spécifiques et les traces littérales) et les connaissances procédurales générales (comme les méthodes) et particulières (comme les savoir-faire, les automatismes). Ce modèle répertorie et catégorise donc six formats de connaissances (Tricot, 2008, 2014). En lien avec ces différents formats de connaissance, des processus d'apprentissage sont répertoriés et caractérisés : prise de conscience, compréhension, mémorisation, conceptualisation, procéduralisation, imitation, automatisation, adaptation. Le schéma n°1 extrait du modèle de Tricot (2008) reprend ces six formats de connaissances, en donne une définition et exemplifie en lien avec la musique. Pour ne pas alourdir la lecture, nous ne faisons pas figurer les processus d'apprentissage. Retenons que de gauche à droite, lorsqu'on apprend, on procéduralise autrement dit, on met en application des connaissances théoriques, tandis que de droite à gauche, on prend conscience et on comprend, à partir de savoir –faire ou de méthodes. Dans certains cas, on le verra plus rares, on conceptualise c'est-à-dire qu'on généralise, on induit, en théorisant (du bas vers le haut et en partie de droite à gauche). A l'inverse (du haut vers le bas dans le schéma) on particularise ou on fait des déductions.

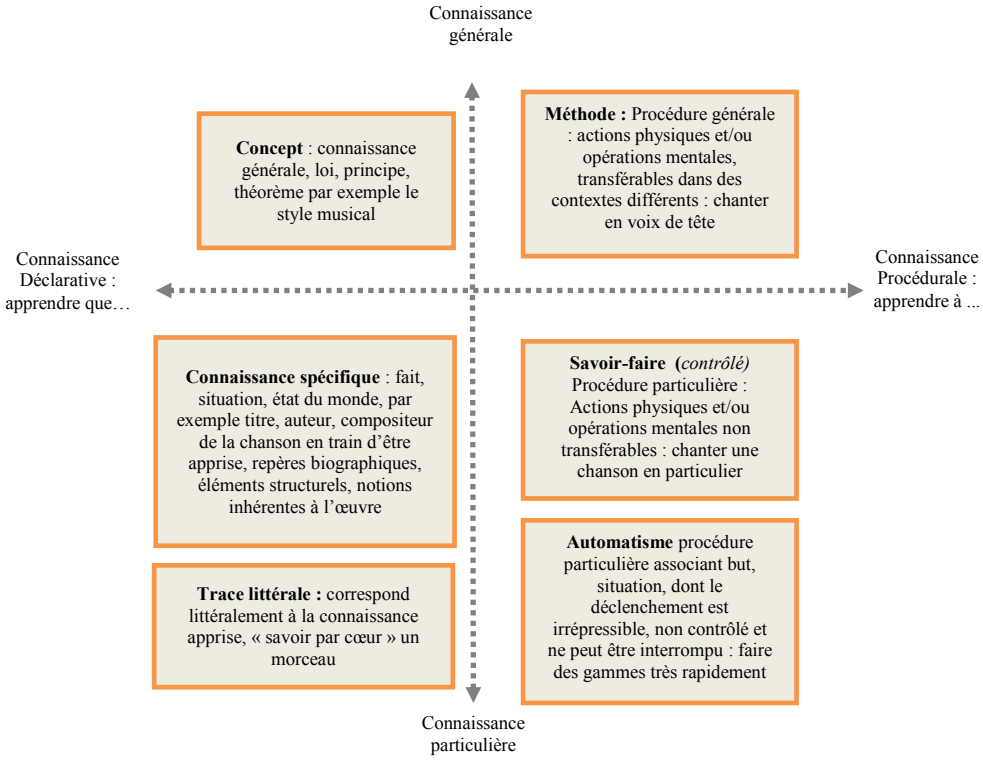


Schéma 1 Modélisation des formats de connaissances d'après Musial, Pradère et Tricot, (2012, p. 49), appliquée à l'enseignement musical

4. Exigences de haut niveau en termes de savoir-faire et de connaissances spécifiques (références savantes) dans les Instructions et programmes en F11, TMD

La section F11 fut créée sur un constat fait par Marcel Landowski en 1966 que « pour faire vivre la musique, il fallait qu'il y eut des musiciens » (1979, p. 14). Pour cela, les classes CHAM, Classes à Horaires Aménagés, du cours préparatoire à la terminale, furent créées pour faire en sorte que se constitue un vivier d'élèves susceptibles d'entrer dans la carrière d'interprète de musicien et de danseur (premières tentatives en 1967 à Toulouse et à Reims). C'est l'objet même de la filière dite de technicien qui accueillit l'option « instrument » en 1972 et danse, en 1977 (Tripier-Mondancin, 2014).

Les savoirs à enseigner dans la filière TMD correspondent quasi à l'exclusive soit à des connaissances procédurales particulières c'est-à-dire à des savoir-faire à contrôler par celui qui est censé les acquérir et des automatismes, d'un très haut niveau dans les deux cas (prendre en dictée musicale jusqu'à trois voix mélodiques superposées, exécution instrumentale, écriture d'une basse non chiffrée et d'un chant donné, montage de bandes, lecture à vue) soit à des connaissances déclaratives particulières, spécifiques à un grand nombre d'œuvres et de compositeurs en lien avec l'analyse des œuvres d'un point de vue métrique harmonique mélodique et structurelle et l'histoire de la musique du XVIIIe siècle à Honneger, au jazz et aux « conflits et tendances actuels » (voir tableau 3). En d'autres termes, ramené au schéma n°1, que l'on soit côté procédural ou déclaratif, c'est le bas du schéma 1 qui est concerné ; les connaissances particulières sont privilégiées au détriment de connaissances plus générales. Il est difficile de dire si quantitativement il y a une différence ou un équilibre entre connaissances procédurales et déclaratives. En effet, même si nous avons placé les dictées musicales mélodiques à une et plusieurs voix, les dictées d'accords ou d'agrégats du côté des savoir-faire et automatismes, il est quasiment certain que dans la réalité des

classes (d'après les entretiens et les quelques observations menées en lycée), ces savoir-faire font l'objet d'explications de la part des enseignants et sans doute de préconisations en termes de méthodes pour relever le plus rigoureusement et rapidement possible des mélodies, des accords. Mais rien n'est dit à ce sujet dans les textes. Il en est de même pour l'écriture, lors de l'épreuve du baccalauréat, de 12 mesures d'une basse non chiffrée et de 12 mesures d'un chant donné, dans le style tonal ou encore pour les travaux pratiques hebdomadaires qui abordent la nature du son, sa perception, à l'aide de montages de bandes magnétiques puis de fichiers audionumériques à partir de 2013, évolutions technologiques obligent. Dès lors il serait permis d'hésiter quant à savoir si ce qui est intitulé au baccalauréat « technique musicale » (soit dictée musicale et analyse), « technique du son (montage de bande) », et écriture musicale relèveraient plutôt d'une pratique ou plutôt d'une connaissance sur le fait musical tonal. C'est ce qu'ont analysé les cognitivistes : les savoir-faire seraient constitués de procédures particulières, suite de séries d'actions physiques mais également d'opérations mentales. Ce qui prévaut avant tout dans les dictées musicales, c'est la finesse, le contrôle de la perception auditive de l'élève dans le but de transcrire, selon des paramètres mélodico-rythmico-harmoniques le plus rapidement et le plus finement possible sur des portées, la musique qui est jouée et / ou chantée par un tiers. L'approche fonctionnelle des connaissances humaines, issue de l'école de Genève post-piagétienne (Inhelder, Cellerier, 1992 ; Bastien-Toniazzo, Bastien, 2004 ; Tricot, 2008, 2012, 2014) vise à décrire les connaissances en fonction de ce à quoi elles servent. C'est donc la fonction, ou la visée de l'exercice, qui nous autorise à placer cet exercice et les savoir-faire afférents, côté procédural avant tout. Même si en 2003 un texte diminue le coefficient de la dictée musicale au baccalauréat au profit de l'analyse, il n'en demeure pas moins que l'enseignement de ces savoir-faire qui, à un haut niveau, sont destinés à devenir des automatismes, reste une spécificité de cette filière assumée depuis de nombreuses années par le législateur.

Nous avons aussi hésité quant à la place à donner à l'analyse car tout dépend véritablement de la manière dont elle est enseignée et de la fonction que donne l'enseignant à ces situations d'analyse (nous avons mis le titre de l'activité côté savoir-faire et les contenus côté connaissances spécifiques). La fonction ou la finalité de l'analyse reste à poser : toutefois, quelques informations sont données lorsqu'il est question en première par exemple, « d'évolution historique de l'harmonie tonale […] jusqu'aux « transformations ultimes et dépassement de la tonalité » en classe de terminale. Les dimensions historiques et problématisantes sous entendues dans les termes employés comme « évolution », « transformations ultimes », « dépassement », présentes à plusieurs reprises dans le texte, invitent à considérer ces connaissances comme déclaratives plutôt que procédurale. Mais encore une fois cela dépendra de ce qu'en fera l'enseignant.

De la même manière il est permis d'hésiter à propos de connaissances relatives aux notions de modulation (première), de tonalité, d'atonalité (terminale) : sont-elles transmises et utilisées par les élèves au cours de travaux pratiques ou bien sont-elles conceptualisées par les élèves par les professeurs, ou bien ne sont-elles pas conceptualisées ?

En revanche, il est plus simple de catégoriser les formats de connaissances présents dans une épreuve au baccalauréat comme celle de technique du son en partie fondée sur des savoir-faire et en partie sur une prise de recul critique à partir de 1979, qui s'apparente plus à une forme de conceptualisation sur le fait musical : « L'épreuve comprendra deux parties : une partie pratique qui devra être, soit un montage de fichiers audionumériques dans les conditions définies par le texte d'épreuve qui sera remis aux candidats en même temps que les fichiers à monter [avant 2013 « en même temps que les fragments de bande magnétique à monter »], soit l'écoute d'un enregistrement, suivie d'une critique technique avec l'identification des sources sonores » (MEN, 1979-2013).

En 2003 en analyse, l'épreuve au baccalauréat est modifiée dans sa modalité : musiciens et danseurs bénéficient de l'écoute (à deux reprises pour les musiciens et trois reprises pour les danseurs) correspondante à l'œuvre dont ils ont la partition, ce qui facilite le travail d'audition intérieure. De fait, les attentes en termes de format de connaissances à acquérir évoluent : la lecture de partitions lors de l'activité d'analyse ne permettait pas réellement de savoir si l'élève apprenait des connaissances spécifiques déclaratives sur les accords, les cadences, etc. ou bien s'il faisait réellement preuve de savoir-faire fondés sur l'écoute intérieure. La modification en fait un exercice à la fois auditif corroboré par l'analyse visuelle.

Tableau 3 Répartition des contenus de programmes et épreuves du baccalauréat de la série F11, TMD, en fonction des formats de connaissances selon le modèle de Tricot

Concepts 1979**,** modification de l'épreuve technique du son : alternative proposée au montage de bande magnétique, avec l'écoute d'une bande enregistrée (*cf.* case savoir -faire) est suivie d'une critique technique et d'une identification des sources sonores**.**	**Méthodes**
Connaissances spécifiques 1977, Histoire de la musique : ex pour la terminale : « *L'œuvre des principaux compositeurs du XXe siècle, notamment Fauré, Debussy, Ravel, Roussel, Stravinsky, Varèse, Schoenberg, Berg et Webern, Bartók, Honegger ; le jazz. Conflits et tendances actuels. Révision du programme des deux années précédentes. Les grandes lignes de l'histoire des idées et des faits; rôle de la musique dans les différentes sociétés religieuses et civiles. La pratique musicale: musique écrite et tradition orale.* » Histoire de l'art et des civilisations Organologie : dix-huit conférences sur différents instruments Analyse : en seconde, sur les structures mélodiques de base, sans se limiter à la musique tonale, des éléments de métrique et d'accentuation, l'évolution historique de l'harmonie tonale, les cadences, les instruments non transpositeurs, les registres vocaux, la forme tonale et thématique, l'approche des formes historiques les plus importantes, jusqu'en terminale, aux transformations ultimes et dépassement de la tonalité, polytonalité, atonalité, série, évolution du langage rythmique, instrumentation du XXème siècle	**Savoir-faire** 1977 Technique musicale : dictées musicales mélodiques à une voix (difficile) deux trois voix (moyenne à difficile), dictées d'accords ou d'agrégats de 3 et 4 sons Exécution instrumentale (un morceau au choix dans liste imposée) : en terminale niveau DFE des CNR Analyse : Écriture musicale : au baccalauréat : réalisation d'une basse non chiffrée ou d'un chant donné dans le style tonal (12 mesures) Programme de seconde « l'harmonie consonante (sans modulation), les cadences », en première les « modulations, septièmes de dominante et septièmes d'espèce », en terminale, la neuvième de dominante, les notes étrangères les spécificités de l'écriture vocale et instrumentale Techniques du son : travaux pratiques qui abordent la nature du son, sa perception : montage de fragments de bande magnétique qui devient en 2013 montage de fichiers audionumériques. 1979, modification alternative au montage de bande magnétique, avec l'écoute d'une bande enregistrée suivie d'une critique technique et d'une identification des sources sonores (*cf.* case concept). Lecture instrumentale à vue niveau « *correspondant à celui des médailles de lecture à vue des classes instrumentales des conservatoires nationaux de région* ». 2003 Le coefficient de la dictée musicale diminuée, celui de l'analyse augmente

5. Moins de savoir-faire techniques qu'en TMD, une répartition plus homogène des différents formats de connaissance, un répertoire élargi au populaire, dans

l'option facultative (toutes séries) et dans l'enseignement de spécialité (série littéraire)

Les instructions et programmes de l'option facultative et de l'option obligatoire au choix de la série littéraire ont une plus longue histoire que ceux de la série technologique (voir tableau 1). A partir de 1982, les programmes de ces deux options ont fait, à l'évidence, l'objet de réécritures conjointes *a priori* au sein de mêmes groupes de travail, tant les contenus sont proches, y compris dans les changements. Si en 1925 les instructions s'inscrivent dans une conception encyclopédique et transmissive des savoirs et font donc une place quasi exclusive aux connaissances spécifiques, en 2001 comme en 2010, l'équilibre entre enseignement de savoir-faire, connaissances spécifiques, méthodes et concepts (avec des références aux programmes de philosophie) semble indiquer, comme nous allons le voir, une conception présente dès les programmes de 1982 et qui vise avant tout, « au côté des autres disciplines, au développement harmonieux et équilibré de la personnalité. En satisfaisant le besoin d'expression de l'élève, en préparant sa créativité, elle favorise l'épanouissement de sa sensibilité et lui permet d'acquérir progressivement des critères d'appréciation et de jugement » (MEN, 1982). Ce changement tant souhaité par Landowski (Tripier-Mondancin, 2008, Lefèbvre, 2012), dès les années 1964 est notable seulement en 1982 dans les programmes de lycée, alors que dès 1977, il est présent dans les programmes de collège. Contrairement à la série technologique, ces deux options (facultative et obligatoire) dans la voie générale, ne visent donc pas une professionnalisation à court terme mais une participation à la formation d'une « culture générale » (1982, *ibid*.). Néanmoins, le bulletin officiel du 24 juin 1982 signalait que l'un des objectifs était d'encourager « d'éventuelles motivations pour de futures études musicales » (Objectifs communs aux classes de première et de terminale et aux deux options). Sans exclure d'autres orientations, l'élève qui aura suivi ces options peut tout à fait s'orienter vers des études musicologiques en parallèle dans bien des cas, d'une formation musicale dans l'enseignement musical spécialisé. Si visée professionnalisante il y a, c'est donc à long terme. Parmi les savoir-faire présents dans les programmes de 2001 et qui vont perdurer en 2010, il n'y en a guère qui n'aient déjà été présents dès 1982 : interprétation vocale, instrumentale, lecture de partitions, analyse auditive, lecture chantée et jouée, manipulation enregistrement, création, réalisation de textes originaux à l'écrit, transformation de propositions musicales, exploration, composition. Par contre, en lien avec la pratique de la composition (combinaison, transformation), à partir de 2001, la prise en compte des nouvelles technologies du son est mentionnée (« *synthétiseurs, logiciels, séquenceur MIDI et audionumériques, générateurs de sons, arrangeur*s »). Ce qui semble être une nouveauté au lycée, en 2001, ne l'est plus pour le collège qui, dès les programmes de 1995-1998, accordent une large place à ces outils (Idray, 1994, Tripier-Mondancin, 2008). Autre évolution : à partir de la session 2003 lors de l'oral du baccalauréat de la série L (note de service n°2002-143), la capacité à improviser est évaluée pour la première fois : « le candidat interprète une pièce de son choix suivie d'un bref prolongement original (variation, développement, improvisation, composition) ». Tout autant que ces nouveautés en termes de savoir-faire, c'est la disparition, dès 2001, d'un savoir-faire solfégique comme la lecture en clé de fa quatrième ligne, ut troisième et quatrième ligne qui est frappante. De pair avec ce quasi abandon (il n'est pas évident que dans les pratiques de classe cet abandon soit totalement effectif), l'analyse harmonique est délaissée au profit d'une analyse des œuvres faisant une large place à une problématisation par thèmes et selon les paramètres temps, couleur, espace, forme, dans le prolongement logique des programmes de collège. Désormais les savoir-faire solfégiques qui s'acquièrent dans l'enseignement spécialisé ne sont plus nécessaires pour suivre l'enseignement musical au lycée alors qu'ils l'étaient depuis la création en 1968 de cette filière art au lycée.

Les programmes de 2001 et de 2010 tendent vers un équilibre des formats de connaissances enseignées, notamment en détaillant des « compétences méthodologiques » dont nous rappelons qu'ils sont du côté des connaissances procédurales et donc de la pratique musicale au sens commun du terme. Quelques références à ce qui relève de méthodes de travail mais aussi à de nouvelles formes de conceptualisation apparaissent dès 1982 et 1988 pour s'amplifier en 2001 et 2010 : les ambitions du collège sont largement dépassées puisqu'il est question de développer la recherche documentaire, ainsi que « la réflexion esthétique et sociologique (arrêté du 21 juillet, JO

du 28 août, BO spécial n°9 du 30 septembre 2010). Par ailleurs les œuvres abordées ne se cantonnent pas comme dans la série TMD, au seul répertoire savant et jazz mais s'ouvrent également aux esthétiques populaires et traditionnelles.

Ces programmes de 2001 et de 2010 proposent donc une approche intégrée qui fait référence à la fois à plusieurs formats de connaissances (savoir-faire, méthodes, connaissances spécifiques, concepts) comme nous venons de le voir, mais également, et c'est nouveau, aux processus visés en termes d'apprentissage des élèves (« *compréhension de l'intérieur du discours », « maîtrise effective des éléments qui le constituent* », « *tirer parti* ») :

> *« Mobilisant aussi bien la voix des élèves que leurs éventuelles compétences instrumentales, les pratiques musicales peuvent également mobiliser les outils d'édition et de création mis à disposition par les technologies (TICCE). Dans tous les cas, elles permettent une compréhension de l'intérieur du discours comme une maîtrise effective des éléments qui le constituent. Qu'il s'agisse d'interpréter, d'arranger, d'improviser voire d'inventer et de créer de la musique, les pratiques proposées reposent sur la sensibilité de l'élève et ouvrent à des expériences où le plaisir peut rencontrer l'émotion : dans tous les cas, l'élève apprend alors à en tirer parti tout en en maîtrisant les conséquences. Les diverses pratiques musicales permettent également de s'approprier des connaissances techniques diversifiées et de vivre, individuellement et collectivement, une expérience artistique. Chaque connaissance fait ainsi l'objet d'une écoute, d'une identification, d'un éventuel codage et d'une expérimentation individuelle et collective ». (Option facultative, p. 17 sur 22 Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010).*

Pour autant, cette approche intégrée n'oblitère par les émotions dont on sait qu'elles ne s'opposent pas aux connaissances et aux savoir-faire, mais constituent un autre aspect, une sorte de modulation, de la relation à soi, aux autres, au monde.

Ces évolutions des savoir-faire en particulier posent plusieurs question : le remplacement de la pratique du solfège, caractérisée par la dictée musicale, la lecture de partitions et l'analyse harmonique par exemple qui en découle, par une analyse à l'aide de paramètres répartis en quatre catégories, temps, couleur, espace, forme et de problématiques n'est –il pas en train de modifier durablement une manière d'apprendre la musique, de faire de la musique et dès lors de l'enseigner ? De quelle(s) musique(s) parle-t-on ? Est-il envisageable d'apprendre à jouer chanter les répertoires savants occidentaux en particulier, en laissant de côté les problèmes de notation musicale et dès lors les problèmes de déchiffrage de ces notations ?

Tableau 4 Contenus de programmes et épreuves du baccalauréat de 1925 à 2010 (2001 et 2010 en gras) de l'option facultative et de l'option obligatoire (série L) en fonction des formats de connaissances selon le modèle de Tricot

Concepts 1982, critères d'appréciation et de jugement **2010, développer la réflexion esthétique et sociologique, sens d'une œuvre et d'un discours musical, notions de beau, de goût, réf. au prog. de philosophie**	**Méthodes** 1982-1988, méthodes, lecture horizontale, verticale, intérieure **2001, 2010, identifier comparer juger, « compétences méthodologiques » (se documenter, rechercher de l'information, organiser, planifier son travail, dissocier critères subjectifs de critères objectifs), mobiliser ses compétences dans un projet, évaluer ses acquis, identifier ses besoins, construire une réflexion critique et curieuse, situer sa pratique du son et de la musique, optimiser sa pratique**
Connaissances spécifiques 1925, expliquer, comprendre et situer des listes d'œuvres (Lulli à Debussy) 1944-1946-1964, + musique contemporaine 1968, évolution musicale, HDM, compréhension, étude du monde sonore, des éléments du langage musical, du XVIe à Debussy 1982, 1987-1988, connaissance historique de l'évolution musicale dont les musiques populaires et extra européennes, Langue et grammaire musicale, sources sonores nouvelles, programme limitatif d'œuvres au bac (1973) **2001, 2010 abandon de l'approche linéaire chronologique de la 2de à la terminale, abandon de l'analyse harmonique et du solfège au profit d'une approche (1) par paramètres (espace, temps, couleur, forme), (2) par thématiques (2001) problématiques, questionnements (2010).**	**Savoir-faire** 1925 écouter les chefs-d'œuvre De 1946 à 1982, dictée, déchiffrage, 1946, 1982-1988, **2001, 2010 interprétation vocale ou instrumentale, en 2001 résumées dans les « compétences techniques et artistiques »** 1968, analyse harmonique, lecture chantée (1 et plusieurs voix), déchiffrage (sol, fa, ut3 et 4) 1982, 1987-1988, **2001, 2010, travaux pratiques, lecture de partitions, analyse auditive, lecture chantée et jouée manipuler, enregistrer** 1982, 1987-1988, **2001, 2010, création réalisation de textes originaux à l'écrit, combiner, transformer des propositions musicales, composer, démarches exploratoires** **2010, variation, improvisation à l'oral.**

6. Eléments de discussion et de conclusion

La théorie de la connaissance retenue, transposée pour analyser des programmes de musique du lycée montre que la distinction pratique / théorie loin d'être une évidence binaire stabilisée constitue une réduction du réel de l'enseignement. Selon les différentes modalités de cet enseignement musical, en option obligatoire (L), en option facultative (toutes séries), et en TMD ce que l'on peut entendre par pratique (connaissances procédurales) ne recouvre pas les mêmes formats de connaissance (partie droite du schéma 1 ou des tableaux), peut-être plus encore que si on compare les connaissances déclaratives d'une série à l'autre. En outre l'équilibre entre connaissances déclaratives et procédurales, générales ou particulières (dans lesquelles on trouvera des pratiques musicales) n'est pas le même. Deux blocs de curricula distincts apparaissent :

- Ceux de la série technologique,
- Ceux de l'option facultative toutes séries et l'option obligatoire série L.

De fait, le rapport à l'œuvre que peut construire l'enseigné dans le cadre scolaire, ne peut qu'être différent, en partie tout du moins, suivant qu'il a suivi l'option facultative et/ou obligatoire en série L, voie générale, ou l'enseignement en TMD dans la voie technologique.

Les savoirs enseignés dans la filière TMD correspondent avant tout à des connaissances particulières plutôt que générales, c'est-à-dire des savoir-faire et des automatismes d'un très haut niveau et des connaissances déclaratives spécifiques à des œuvres afférentes à un grand nombre de compositeurs. Même si les notions de tonalité, atonalité, modulation sont transmises, manipulées et utilisées par les élèves, elles ne sont pas nécessairement théorisées, conceptualisées par eux, ni même par l'enseignant. Si rien n'est dit sur les méthodes à acquérir en termes de pratique instrumentale et vocale, des indications de niveau à atteindre sont données ce qui laisse supposer qu'un enseignement sur les méthodes de travail est donné. La série technologique semble figée, sans que cela soit dépréciatif, dans une forme d'académisme, dans le sens où les savoirs à enseigner n'ont pas changé épistémologiquement parlant, hormis quelques modifications à la marge, depuis que la série F11 a été créée (1972). D'autre part, ces savoirs s'inscrivent dans la tradition académique des savoirs enseignés dans les conservatoires à un haut niveau. Mais il n'est guère surprenant que ces programmes soient fondés avant tout sur des savoir-faire et des automatismes très techniques. C'est sans nul doute en raison de la visée professionnalisante de cette filière que la tradition préparatoire (en vue du concours général) ou propédeutique, cumulative, linéaire béhavioriste (et sans doute transmissive de la part de l'enseignant) prévaut. En effet, ces élèves en s'engageant dans cette filière se destinent à devenir pour la très grande majorité des musiciens instrumentistes attachés dans la plupart des cas à l'interprétation de la musique dite « savante » (par exemple dans un orchestre symphonique, au théâtre lyrique, dans une formation de chambre, dans un chœur pour les chanteurs) dans laquelle la lecture d'une partition à vue qui exige réflexes et automatismes, entre autres, est une compétence indispensable contrairement aux musiciens du secteur pop et rock. Le recrutement des musiciens dans ces orchestres a souvent lieu à la fin des études, parfois après quelques années en *free-lance.* Une relation forte s'établit dès lors entre emploi et formation initiale : pour avoir une chance de professionnalisation dans ce secteur il faut faire partie des meilleurs que l'on soit musicien, ou danseur, d'ailleurs : le domaine de la musique savante est fortement concurrentiel (Menger, 2012). Ce type de débouché exige dès lors une formation en adéquation dans laquelle les savoir-faire seront premiers en lien avec une connaissance des œuvres déjà là. Coulangeon (cité par Menger, 2012, p. 21) « montre bien que la formation classique agit sur la probabilité d'occuper un emploi stable, qui commande elle-même une espérance de gains supérieurs à celle de la moyenne de la population des musiciens ». Ces analyses expliquent sans doute en grande partie l'importance accordée, dans les programmes de cette série, aux connaissances procédurales particulières comme les: savoir-faire et les automatismes.

L'option obligatoire en série littéraire et l'option facultative toutes séries n'ont pas la visée professionnalisante, que peut avoir la série TMD, à court terme tout du moins**.** C'est à partir de 1982-1988 (activités de création, connaissances des sources sonores nouvelles), puis de 2001 et 2010 (abandon de l'analyse harmonique et du solfège pour une analyse plus problématisée par paramètres sonores) que ces options visent un développement musical équilibré de l'élève (dans le sens d'une variété élargie des connaissances), sans pour autant exclure une orientation professionnelle dans le domaine musical, mais à plus long terme que dans la série TMD et autre que la carrière de musicien interprète en général. Les programmes semblent plus poreux aux attentes sociales, aux évolutions technologiques (technologies TICCE), aux changements des programmes de collège dont ils prolongent les acquis. Ce n'était pas le cas, avant 2001 ou la place occupée par les notions solfégiques et par extension analytiques était déterminante. Désormais c'est le continuum entre d'une part le collège et le lycée et d'autre part entre savoir-faire, méthode pour le faire et connaissances spécifiques et générales qui est affirmé : les pratiques musicales (l'individu dans le collectif) « permettent une compréhension de l'intérieur du discours » musical (option fac. 2010).
Si l'on se réfère aux théories des apprentissages développées en psychologie (Carette, Rey, 2011), et bien que nous n'en ayons pas la preuve, la conception des apprentissages sous-jacente serait plus socioconstructiviste que dans la série TMD : pour le savoir, il faudrait analyser ce qui se joue dans les classes.

Les œuvres restent dans tous les cas au centre de tous ces enseignements, mais de fait, le rapport à l'œuvre s'en trouve modifié, parce que construit différemment et parce que les œuvres enseignées ne sont pas systématiquement les mêmes.

Ce type d'étude peut sans doute servir de point d'appui à l'élaboration de textes programmatiques, notamment pour vérifier l'adéquation entre des contenus d'enseignement et la finalité que l'on confère à telle discipline d'enseignement ; finalité qui peut viser la construction d'une forme de professionnalité à plus ou moins long terme. Nous pensons que si les programmes détaillaient de manière précise les différents formats de connaissances, alors les missions des enseignants en seraient sans doute clarifiées en termes de stratégies d'enseignement à mettre en place pour que l'élève apprenne. La réflexion sur les *curricula* peut servir de point d'appui à une réflexion sur les équilibres à privilégier dans la classe, en regard d'objectifs que l'enseignant s'est fixé et bien au-delà des contenus des *curricula*.
Dans cette réflexion, l'apport des sciences cognitives, entre autres, reste à construire, mais la collaboration est en marche entre chercheurs et ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'Education) (Tripier-Mondancin, Maizières, Tricot, 2016). C'est tout le sens des séminaires proposés, au Collège de France en 2012 et en 2014, conjointement par la DGESCO, Direction Générale de l'Enseignement SCOlaire (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche) et la Chaire de psychologie cognitive expérimentale du Collège de France (Professeur Stanislas Dehaene).
Qu'enseigne-t-on de tout ce qui pourrait relever des pratiques musicales et au-delà des pratiques, des connaissances déclaratives en lien avec le phénomène musical ? La manière dont les théories musicales s'élaborent, est –elle enseignée ? Ou bien n'est que ce que le résultat ? Quelle place les programmes d'enseignement font-ils aux stratégies d'enseignement pour que l'élève soit amené à construire de véritables processus d'apprentissage ? Que deviennent les formats de connaissances souhaités par le législateur lorsqu'ils sont enseignés, comment le sont-ils ? Seule l'analyse de situations de classes peut permettre de le comprendre.

7. Références et bibliographie

Bastien, C., Bastien Toniazzo, M., & Richard, J.-F. (2004). *Apprendre à l'école*. Paris : Armand Colin.

Carette, V., & Rey, B. (2011). Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale. Bruxelles : De Boeck.

Grezes-Rueff, F., & Vergnolle-Mainar, C. (2008, 14-16 mai). *Le baccalauréat et la géographie des disciplines scolaires au vingtième siècle.* Colloque : Le baccalauréat et la certification des études secondaires : exception française ou pratique européenne ? Lille.

Idray, J.-L. (1994). Histoire des programmes des collèges en éducation musicale. ??

Inhelder, B., & Cellerier, G. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant (recherche sur les microgenèses cognitives). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.*

Landowski, M. (1979). *Batailles pour la musique*. Paris : Le Seuil.

Lefèbvre, N. (2014). Marcel Landowski. Une politique fondatrice de l'enseignement musical. 1966-1974 (Vol. n°12). Lyon : Cefedem Rhône-Alpes Editeur.

Maizières, F., & Tripier-Mondancin, O. (2014, en cours d'évaluation). La distinction théorie-pratique dans l'enseignement-apprentissage du chant au regard d'une théorie de la connaissance : une évidence mise à l'épreuve. *Revue française de pédagogie.*

Menger, P.-M. (2012). Formation, emploi et rémunération dans les professions musicales. In C. P.-T. Emmanuel Brandl, Hyacinthe Ravet (Ed.), *25 ans de sociologie de la musique en France. Pratiques, œuvres, interdisciplinarité* (Vol. 2, pp. 17-33). Paris : L'Harmattan.

Musial, M.., Pradère, F., & Tricot, A. (Eds.). (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles De Boeck.

Palisca, C. V. (1980). Theory, theorists. In J. T. Stanley Sadie (Ed.), *New Grove dictionnary of music and musicians* (6 ed., Vol. 18, pp. 741-762). London, New-York: Macmillan, Grove's dictionaries.

Tricot, A. & Musial M. (2008). « Enseigner pour que les élèves apprennent : une évidence ? » 1ère Partie. *Technologie - Sciences et techniques industrielles, 156*, p. 20-27.

Tricot, A. & Musial M. (2008). « Enseigner pour que les élèves apprennent : une évidence ? » 2ème Partie. *Technologie - Sciences et techniques industrielles, 158*, p. 52-62.

Tricot, A. (2014). « Le sujet cognitif de l'apprentissage ». *Recherches en éducation, 18*, p. 79-90.

Tripier-Mondancin, O. (2008). *L'éducation musicale au collège depuis 1985 : valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse.* Thèse doctorat : Musicologie. Sciences de l'éducation : Université de Toulouse-Le Mirail.

Tripier-Mondancin, O. (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs. Paris : L'Harmattan.*

Tripier-Mondancin, O. (2014). Histoire et caractéristiques de la musique au lycée, en France : entre académisme et socioconstructivisme. *L'éducation musicale, 579.* http://www.leducation-musicale.com/

Tripier-Mondancin, O., Maizières, F., & Tricot, A. (2016, en cours). Enjeux d'une réflexion sur l'articulation théorie-pratique pour enseigner la musique à l'école au XXIème siècle : apports de la psychologie cognitive. *Spirale*.

Sources

MEN, Ministère de l'Education Nationale. (1972). *Arrêté du 10/08, BOEN n°32 du 31/08, Baccalauréat de technicien Musique. Annexe 1 Durée et coefficients des épreuves, Horaires et Programmes des classes préparant au baccalauréat de technicien Musique. .*

MEN (1976). *Circulaire n°76-393 du 9/11, BO n°42 du 18/11, Conditions d'accueil dans les conservatoires nationaux de région d'élèves des sections préparant au baccalauréat de technicien musique*.

MEN (1977). *Arrêté du 16/02, JO du 13/03, BO n°12 du 31/03, Règlement d'examen du baccalauréat de technicien Musique, options instrument et danse. Annexe I Règlement d'examen. Annexe II Définition des épreuves à caractère professionnel*.

MEN (1977). *Circulaire n°77-255 du 21/07, BO n° 30 du 1/09, Fonctionnement des classes préparatoires au baccalauréat de technicien Musique, options instrument et danse (F11)*.

MEN (1977). *Arrêté du 5/12, JO du 15/12, Règlement d'examen du baccalauréat de technicien Musique (options instrument et danse)*.

MEN (1978). *Circulaire n°78-375 du 6.11, BO n°41 du 16/11, Répartition des horaires des enseignements professionnels des élèves des classes de danse des conservatoires nationaux de région et des écoles de musique contrôlées par l'Etat*.

MEN (1979). *Arrêté du 5:10, JO du 17/11, BO n°44 du 6/12, Modification de l'arrêté du 16 février 1977 relatif au règlement d'examen du baccalauréat de technicien Musique, options "instrument" et "danse". Technique du son.*

MEN (1982). BO n° spécial 5, 24/06, *Education musicale. Classe de première. Classe terminale. Enseignements dits « optionnel » (4h) et « optionnel complémentaire » (2h). Objectifs communs, programmes.*

MEN, (2001). Arrêté du 20/07/2001, JO du 4/08/2001, BO n°2 du 30/O8/2001 numéro hors-série volume 7. *Programmes des lycées. Classe de seconde générale et technologique. Musique. Enseignement de détermination et option facultative*, p. 69-72.

MEN. (2001). Arrêté du 20/07/2001 JO du 4/08/2001 BO n°3 du 30./08/2001 numéro hors-série volume 8. *Programmes des lycées. Programmes des enseignements artistiques dans les classes de première des séries générales et technologiques. Musique. Enseignement obligatoire, au choix, série littéraire. Option facultative*, p. 47-49, 50-52.

MEN, (2001). Arrêté du 20/07/2001 JO du 4/08/2001 BO n°3 du 30/08/2001 numéro hors-série volume 9. *Programmes des lycées. Classe du cycle terminal des séries générales et technologiques. Musique. Enseignement de spécialité. Série Littéraire. Option facultative*, p. 43-46, 47-49.

MEN, (2002). *Note de service n°2002-143, du 3/7/2002, Epreuves d'arts plastiques, de cinéma et d'audiovisuel, d'histoire des arts de musique, de théâtre, des baccalauréats général et*

technologique. Session 2003, Préambule. Musique. Epreuve obligatoire de spécialité, série L, Epreuve facultative, toutes séries générale et technologique

MEN (2003). Arrêté du 11/09, *JO du 23/09, Baccalauréat technologique "techniques de la musique et de la danse"*.

MEN, (2003). *Note de service n°2003-204, du 24/11, Baccalauréat. Epreuve obligatoire de musique du baccalauréat générale, série L, à compter de la session 2004*.

MEN, (2010). *Arrêté des 27/01/ et 01/02, JO des 28-1 et 3/02/, BO spécial n°1 du 4/02, Organisation et horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général*.

MEN, (2010). Arrêtés des 27/01 et 01/02, JO des 28/1 et 3/2, *Organisation et horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole.*

MEN, (2010). Arrêté du 8/04/2010, JO du 25/04/2010, BO n°4 du 29/04/2010, *Programmes d'arts en classe de seconde générale et technologique. Arts plastiques, Cinéma, Danse, Histoire des Arts, Musique, Théâtre. Enseignement facultatif. Préambule général. Musique*, p. 1-2, 16-19.

MEN, (2010). *Arrêté du 27/07, JO du 28/08, Programme d'enseignement obligatoire au choix d'arts en classe de première littéraire, d'enseignement de spécialité au choix d'arts en classe terminale littéraire et d'enseignement facultatif d'arts au cycle terminal des séries générales et technologiques. Musique au cycle terminal, Enseignement obligatoire et de spécialité en série L. Classe de première. Classe terminale. Enseignement facultatif toutes séries, première, terminale*.

MEN, (2012). *Note de service n°2012-038 du 6/3, Baccalauréat général et technologique. Epreuves de spécialité en série littéraire et épreuves facultatives d'arts plastiques, de cinéma audiovisuel, de danse, d'historie des arts, de musique de théâtre du baccalauréat général et technologique*.

MEN, (2013). *Arrêté du 13/03, J.O. du 11/04, Techniques de la musique et de la danse : règlement d'examen : modification*.

MEN, (2013). *Note de service n°2013-174 du 8/11, Baccalauréat général et technologique. Epreuves de spécialité en série littéraire et épreuves facultatives d'arts plastiques, de cinéma audiovisuel, de danse, d'historie des arts, de musique de théâtre du baccalauréat général et technologique : modification*.