Cefedem
Rhône-Alpes

**Aude Guillevin, Vincent Magnon,
Olivier Moulin, Kahina Zaïmen**

À propos de transversalité dans l'école de musique

In : Enseigner la musique. Vol. 9-10, 2007, pp. 225-245

Citer ce document / Cite this document :

Aude Guillevin, Vincent Magnon, Olivier Moulin, Kahina Zaïmen. À propos de transversalité dans l'école de musique. In : Enseigner la musique. Vol.9, 2007, pp. 225-245

http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/recherche/publications/articles/transversalite_ecole_musique.pdf

**Aude Guillevin, Vincent Magnon,
Olivier Moulin, Kahina Zaïmen**

A propos de transversalité dans l'école de musique [1]

Introduction

Au regard des projets didactiques élaborés ces deux dernières années au sein de la Formation Diplômante au Certificat d'Aptitude, on constate que nombreux sont ceux qui font appel à plusieurs approches autour d'une activité proposée, se référant à différentes disciplines ; ces projets prônent fréquemment, par ailleurs, dans les prospectives d'enseignement de la musique par lesquels se concluent leurs exposés, une recherche de transversalité à plusieurs niveaux.
De nombreux projets tentent de faire cohabiter, de mêler des disciplines différentes, des expressions artistiques variées, au gré d'époques, d'esthétiques musicales diverses.
Cependant, on peut se demander si ces projets, bien que soucieux d'utiliser ces différents « ingrédients », basent la conception même des tâches sur le mode de la « transversalité » ou s'ils ne font que l'emprunter momentanément.
Le fait que plusieurs disciplines ou esthétiques soient présentes au sein d'une production, ou d'une institution, suffit-il pour que l'on puisse parler de transversalité ? La transversalité est-elle une rencontre, une juxtaposition, un mélange, provoque-t-elle une fusion, une réaction, une nouvelle forme hybride ?

Le terme « transversalité » est souvent employé dans différents domaines : entreprise,

[1] Cette contribution est le fruit d'un travail de quatre étudiants de la Formation diplômante au Certificat d'Aptitude du CNSMD de Lyon, mené en 2006 dans le cadre d'un séminaire d'épistémologie animé par les étudiants eux-mêmes à la fin de la seconde année. Les thèmes de ces travaux sont décidés par chaque groupe d'étudiants, au départ des recherches pratiques et théoriques qu'ils ont mené lors d'expériences didactiques, elles aussi menées en petits groupes auprès de divers types de publics. Le séminaire de « didactique » est lui aussi animé par les étudiants eux-mêmes, qui y présentent le résultat de leurs hypothèses avant les expériences, les recherches que celles-ci les ont amenés à faire et la réflexion sur leurs résultats. Aude Guillevin est professeur de flûte, Vincent Magnon est professeur d'écriture, Olivier Moulin est professeur de piano, Kahina Zaïmen est professeur d'alto.

communication, architecture... Il est régulièrement associé à d'autres termes qui lui sont voisins : pluri, inter, trans-disciplinarité. On peut dire qu'il y a, sinon ambiguïté, au moins une difficulté à définir chacun de ces termes et éventuellement à les distinguer. Dans l'enseignement général et dans l'enseignement de la musique, on les rencontre souvent dans les discours, les textes officiels, les directives, et dans toutes formes de communication qui évoquent le fonctionnement, l'organisation, les objectifs, et les missions d'une institution. Ces termes sont apparus relativement récemment dans le langage institutionnel et dans le langage de la cité.
Dans le domaine de la musique plus précisément, ces termes sont associés à des manifestations culturelles (concerts, spectacles, performances, installations...). On les trouve de manière récurrente dans les directives ministérielles (comme dans le schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique), dans les projets d'établissements, les appels d'offres d'emploi, les projets pédagogiques des enseignants (lors des concours du CNFPT), les manifestations et les communications des écoles de musique et des autres institutions culturelles de la ville.
En partant de nos représentations et en interrogeant les pratiques développées au sein de l'école de musique, nous allons nous interroger sur la présence ou l'absence de transversalité dans l'enseignement de la musique, et par là, sur les conceptions de la transversalité qui s'y développent.

Comment rendre l'enseignement de la musique « transversal » ? Quels types d'apprentissages spécifiques peuvent-ils être engendrés par une situation de « transversalité » ? Quels moyens l'école de musique met-elle en place pour qu'il y ait « transversalité » ? Quelles politiques institutionnelles peuvent permettre un enseignement tourné vers la « transversalité » ? Comment le professeur, dans son « rôle », peut-il y participer ?
L'enseignement spécialisé permet-il, favorise-t-il ou freine-t-il la « transversalité » ?
L'organisation de l'école de musique telle que nous la connaissons aujourd'hui aujourd'hui tend-elle vers une conception « transversale » de l'enseignement ?

Pour tenter de répondre à ces questions et interroger la notion de « transversalité », nous ferons un état des lieux des problèmes récurrents rencontrés à ce propos dans l'enseignement de la musique et dans les pratiques menées au sein de l'institution. Dans un second temps, une recherche épistémologique sera l'occasion de préciser certains termes au regard des concepts de *spécialisation*, de *transversalité*, de *disciplines*. Enfin, dans une démarche prospective, nous nous intéresserons au rôle du professeur et de l'équipe pédagogique dans une telle optique.

Les expériences didactiques et le thème de la transversalité : différents modes de transversalité

Lors des différentes expériences didactiques menées au cours de ces deux ans, il a souvent été évoqué le manque de liens fait par les élèves entre les cours d'instruments et ceux de Formation Musicale ainsi que, de manière plus générale, le cloisonnement des disciplines. Voici quelques exemples extraits des divers rapports d'expérience.

Entre différentes disciplines de l'école

« *Pour retrouver un lien entre jeu instrumental et sensations physiques, il pourrait y avoir une transversalité entre les cours de danse et les cours d'instruments* ».
« *Instruments à archet, à vent, à cordes pincées : faire se croiser les expériences pour se rendre compte des différentes possibilités instrumentales, réaliser un même geste musical. Un élève flûtiste pourrait visualiser l'utilisation de l'archet (vitesse d'archet) et avoir une représentation externe de l'appui* ».
« *Ce type d'expérience met en lumière l'enrichissement dont on peut bénéficier à utiliser son corps pour mieux comprendre la musique que l'on joue. On peut donc imaginer qu'il serait riche et intéressant d'établir une transversalité avec les classes de danse, ce qui permettrait de plus grandes passerelles et des échanges plus importants* ».
« *Il s'agit donc de faire le lien entre les différents cours (FM, instrument, pratique collective). Cette démarche s'inscrit dans une perspective de décloisonnement disciplinaire. Il s'agit donc de contextualiser une notion, lui donner du sens pour l'élève dans sa pratique […] Le rôle du professeur prend alors tout son sens : il devient une personne ressource généraliste autant que spécialiste de sa discipline* ».

Entre institutions différentes

« *Il pourrait être judicieux d'avoir un plus grand partenariat avec l'éducation nationale (notamment pour ce qui concerne le contexte historique) et peut-être même imaginer de faire un travail commun sur certaines œuvres* ».

La transversalité comme moyen de relier les savoirs

« *Elle [cette expérience] montre l'importance de la transversalité entre les cours, qui permet aux élèves de contextualiser les apprentissages et de relier les savoirs entre eux. Dans le cas présent, l'apprentissage du code écrit n'est plus isolé de la pratique instrumentale et a donc un sens pour les élèves. Il serait important de généraliser ce genre de démarche, afin que les apprentissages ne soient plus compartimentés* ».
« *L'expérience menée peut sembler inattendue (utilisation inhabituelle de « costumes » dans un cours, spatialisation, éléments gestuels…), mais cet apport d'éléments appartenant à des domaines différents peut au contraire constituer un enrichissement supplémentaire* ».

« *Les élèves apprennent des notions en cours de FM qui, parce qu'elles ne sont pas contextualisées, n'ont pas vraiment de sens pour eux (Joseph : « En cours de FM, on ne ramène pas sa flûte »). Par ailleurs, en cours d'instrument, ils se retrouvent dans une situation de réapprentissage de ces notions. Il nous semble intéressant de créer des passerelles entre ces deux classes, d'instaurer un aller-retour entre elles de façon à globaliser l'enseignement, et non plus de l'élémentariser, et ainsi donner du sens à l'apprentissage* ».

Les questions relatives au décloisonnement disciplinaire, à la collaboration entre enseignants ainsi qu'à leurs missions, se trouvent également posées : « *Déterminer un projet global avec les élèves, travailler en groupe pour sa réalisation, où chacun apporte son savoir faire, permet aux élèves de contextualiser leurs apprentissages. Une collaboration des professeurs d'instruments permettrait d'aller plus loin dans l'élaboration du projet. L'enseignant est alors autant une personne ressource généraliste qu'un spécialiste de sa discipline (…) Il faudrait donc se forger une culture professionnelle au départ des réflexions menées par une équipe pédagogique, où se pose la question des savoirs à transmettre et la façon dont on les transmet* ».

Une compétence

La transversalité est également une compétence régulièrement demandée dans les annonces de recrutement de professeur :
Missions : « *Travailler en équipe notamment dans le cadre du département vents du CNR de C. Collaborer avec l'ensemble des enseignants du CNR et de la Cité des Arts dans le cadre de projets artistiques et pédagogiques.* »

Profil : « *Vous souhaitez vous intégrer dans une équipe pédagogique et un projet d'établissement ouvert sur les différents courants esthétiques et favorisant des projets artistiques transversaux.* ».

Divers modes de transversalité

Différents modes de transversalité peuvent exister dans l'enseignement de la musique :

- Au sein d'un même projet, à travers la rencontre d'élèves
  - jouant des instruments différents (ou chant)
  - d'âges différents
  - de niveaux différents

  On peut par ailleurs considérer que l'activité, la recherche en groupe est porteuse en soi de transversalité.

- L'étude d'un phénomène, d'une notion au cours de différentes époques, mais aussi inversement, la confrontation de divers phénomènes ou notions contemporaines.

- Au sein d'une même activité, par la diversité d'approches telles que : le jeu, l'écoute, la lecture, l'écriture, l'improvisation, la réinvention, la pratique d'ensemble, la pédagogie de groupe

Dans chacune de ces situations, on retrouve un élément constant qui fait le lien et un élément divergent qui apporte un nouvel éclairage.
Cette juxtaposition d'éléments ne devient réellement transversale que dans la mise en activité de l'apprenant (autour d'une tâche) qui crée du sens entre les différents éléments.

La notion de transversalité

1. Quelques définitions

Nouveau Littré : Transversal : « *(latin médiéval* transversalis*, placé en travers, du latin* transversus*, oblique, transversal). Qui passe en travers. Qui touche plusieurs domaines à la fois. Un enseignement transversal* »

Encyclopédie Universalis : *1 - qui coupe en travers. 2 - au figuré, qui concerne plusieurs disciplines. 3 - au féminin, ligne, barre horizontale.*

2. Etymologie

Les deux adjectifs « *transversal* » et « *transverse* » viennent du latin trans-versus (tourné en travers), racine *vort* (tourner), et sont étroitement liés à l'action de traverser (verbe et substantif). Les premières acceptions renvoient plutôt à un horizon géométrique ou à un cadre géographique. Transversal est alors représenté comme perpendiculaire, oblique, s'opposant ainsi à longitudinal et vertical.

3. *Textes faisant mention de la transversalité dans l'enseignement musical*

Extrait de la Charte de l'enseignement artistique :

> « Pôles structurants en matière de formation artistique, les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre exercent leur mission pédagogique en

cohérence avec les schémas d'orientation proposés par l'Etat et avec le souci de favoriser la **transversalité** et les temps d'enseignement communs entre les disciplines. Ils sont aussi des lieux d'innovation pédagogique que la qualité et le développement de leur projet peut parfois conduire au-delà des schémas convenus. Ils contribuent à la politique d'éducation artistique relevant de l'Education Nationale dans le cadre de l'enseignement général et participent, en collaboration avec les services de ce ministère, à l'organisation d'activités d'initiation, par des ateliers annuels ou, mieux, à la mise en place de cursus pluriannuels [...] ainsi qu'au suivi des interventions, dans ce cadre, de musiciens, danseurs et comédiens professionnels. »

4. Quelques termes associés à la notion de transversalité

La « transversalité » renvoie à d'autres notions : interdisciplinarité, pluridisciplinarité, transdisciplinarité, décloisonnement disciplinaire, globalité des apprentissages d'équipe pédagogique, enseignement généraliste (et donc le refus d'une spécialisation trop précoce).

Pluri- : « plusieurs »
Pluridisciplinaire : « qui intéresse simultanément plusieurs sciences » [2]
« La pluridisciplinarité est une juxtaposition de domaines différents qui poursuivent un but commun » (mémoire de Benoît Morel [3]).
« *La pluridisciplinarité peut être entendue comme une association de disciplines qui concourent à une réalisation commune, mais sans que chaque discipline ait à modifier sensiblement sa propre vision des choses et ses propres méthodes. À ce titre, la pluridisciplinarité existe depuis longtemps, même si son importance s'est accrue de nos jours. Toute réalisation technique mettant en jeu des corps de métiers divers correspond en fait à une entreprise pluridisciplinaire. Les disciplines mixtes dont nous faisions état plus haut, et qui sont nées pour la plupart au cours du XXe siècle, appartiennent également à cette catégorie.* » [4]

Inter- : « entre, parmi, utilisé en français pour indiquer la mise en relation de deux ou plusieurs choses »
Interdisciplinaire : « qui établit des relations entre plusieurs sciences »

[2] Larousse.
[3] Benoît MOREL, *« Pluridisciplinarité », « interdisciplinarité », « transdisciplinarité » : Qui a dit facilité ?*, mémoire de DE, Cefedem Rhône-Alpes, 2004. (Abstract : « Analyse de la mécanique des disciplines, et de la mise en discipline des savoirs dans l'enseignement spécialisé de la musique; Réflexion sur l'élargissement des frontières disciplinaires à partir des notions de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité, de transdisciplinarité, ou de variabilité didactique.») Consultable en ligne : www.cefedem-rhônealpes.org (*ndlr*).
[4] Pierre Delattre, in Encyclopédie Universalis.

L'interdisciplinarité, elle, poursuit des objectifs plus ambitieux :

« En regroupant plusieurs disciplines, le but est ici de se donner une vision plus élargie sur un problème donné » [5].

« *L'interdisciplinarité, en revanche, poursuit des objectifs plus ambitieux. Son but est d'élaborer un formalisme suffisamment général et précis pour permettre d'exprimer dans ce langage unique les concepts, les préoccupations, les contributions d'un nombre plus ou moins grand de disciplines qui, autrement, restent cloisonnées dans leurs jargons respectifs. Il va de soi que, dans la mesure où un tel langage commun pourra être mis au point, les échanges souhaités s'en trouveront facilités. En outre, la compréhension réciproque qui en résultera est l'un des facteurs essentiels d'une meilleure intégration des savoirs. Enfin, l'histoire des sciences est là pour nous rappeler que les échanges entre des domaines de connaissances éloignés, lorsqu'ils ont pu se produire, ont toujours été la source de progrès scientifiques ou techniques importants. Tout cela montre que l'enjeu des recherches interdisciplinaires est de la plus grande importance* ». [6]

Trans- : « par delà, au sens de « au-delà de, à travers, ou qui marque le passage ou le changement »
Transdisciplinarité : « La transdisciplinarité concerne, comme le préfixe « trans » l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent dont un des impératifs est l'unité de la connaissance ».[7]

5. Ambiguïtés de termes souvent associés à la notion de « transversalité »

Il n'est pas rare que les termes *transversalité* ou *pluri-disciplinarité* soient associés, voire interchangeables dans l'usage qu'on en fait souvent dans l'enseignement de la musique.
Ainsi, il nous paraît important de préciser que si la pluri-disciplinarité est l'ensemble des différentes disciplines, la transversalité est un mode de fonctionnement qui traverserait ces disciplines.

C'est la façon d'envisager le traitement, le fonctionnement de ces disciplines. La transversalité répond à la question « comment enseigner », là où la pluridisciplinarité s'énonce en termes de contenus : Qu'est-ce qu'on enseigne ? C'est un mode opératoire.

[5] Larousse.
[6] Pierre Delattre définit dans l'Encyclopédie Universalis
[7] Basarab Nicolescu.

Pour préciser davantage, il peut être utile de donner des exemples : si la transversalité peut s'opérer entre deux disciplines, on peut aussi parler de transversalité à l'intérieur d'une même discipline. Par exemple, traiter en histoire d'un thème sur plusieurs époques différentes ou dans divers pays (ex.: la Révolution).

En musique : travailler sur la tension/détente dans différentes périodes musicales. Utilisation du silence, accélération rythmique.

Problèmes récurrents dans les apprentissages

On constate que de nombreux élèves abandonnent leur pratique musicale pendant leurs études dans l'école de musique. Pour certains, on parle de désintérêt, de trop grandes difficultés, de manque de motivation, parfois même d' « échec ».
Pour beaucoup d'entre eux, l'enseignement dispensé ne fait pas « sens », ne résonne pas en eux, freinant ou ne permettant pas toujours certains apprentissages. Ces élèves ne se reconnaissent pas toujours dans les savoirs proposés ou dans leurs modes de transmission.
Les dispositifs normatifs de l'école de musique, sur lesquels les élèves sont évalués, ne tiennent pas toujours compte des spécificités de chacun. Il en résulte une certaine passivité des élèves, une démotivation, parfois un dégoût lorsque les savoirs n'ont pas de sens pour eux.
Pour ces élèves, mais aussi pour ceux qui correspondent davantage aux critères de la « réussite », l'enseignement tel qu'il est dispensé ne permet pas toujours l'épanouissement personnel, le choix réel des apprentissages, ou la possibilité de forger son identité personnelle ou artistique dans l'école de musique.
De plus, le sentiment de frustration est souvent évoqué, tant par les élèves qui « échouent » que par ceux qui parviennent au résultat escompté, quant à certains savoirs et savoir-faire auxquels ils n'ont pas nécessairement accès : jouer ensemble, jouer d'autres « musiques », jouer des musiques non écrites, avoir la possibilité de « créer » ou de « re-créer ».

Pratiques d'enseignement coutumières : l'enseignement spécialisé de la musique aujourd'hui

Le cours individuel d'instrument est le format d'enseignement le plus courant dans les écoles de musique. Il est la résultante du modèle du Conservatoire de Paris créé en 1795 qui vise la formation d'instrumentistes spécialistes, musiciens d'orchestres ou solistes. Ce modèle traditionnel d'enseignement a généralement pour objectif la formation de musiciens professionnels.

Une très grande majorité du public fréquentant les écoles de musique se destine à une pratique amateure. Les nombreuses réticences à prendre en compte cette réalité dans la conception des cursus et des contenus disciplinaires aujourd'hui encore par certains conservatoires s'expliquent en partie par une conception pyramidale, en partie aussi par une peur chronique, fantasme résistant, d'une « baisse de niveau », notamment concernant la technique instrumentale. Nombre de traditions pédagogiques perdurent encore en France, sous l'égide de cette sacro-sainte menace : ainsi le cours individuel est-il jugé plus « efficace », il serait nécessaire de passer des examens tous les ans, il convient d'utiliser un programme imposé, d'étudier un répertoire restreint (assez rapidement des concerti)… Mis à part l'étude de l'instrument, toutes les autres disciplines musicales sont jugées facultatives, « théoriques », s'apparentant davantage à une perte de temps. Le terme « amateur » est ainsi pris dans une acception fortement péjorative, quand bien même la notion de plaisir ne devrait a priori pas être tellement éloignée d'une « bonne » formation artistique (notamment pour la minorité de futurs professionnels).
Remarquons à ce propos que la recherche d'excellence généralement invoquée n'est pas à combattre (elle correspond à une certaine vision de l'art) : à la conception la définissant comme sommet d'une civilisation, recherche d'une perfection absolue, il suffit de lui opposer, ou de lui adjoindre le dépassement de soi, l'aboutissement d'un projet, une démarche personnelle d'épanouissement ou encore le développement d'une sensibilité artistique.
En regardant de plus près la demande de ce large public amateur, on s'aperçoit que plusieurs attentes ne trouvent pas de réponse au sein du système traditionnel d'enseignement : faire le lien avec une pratique musicale collective en dehors de l'école, connaître divers instruments, être capable d'adapter un répertoire pour jouer en famille ou entre amis, savoir lire et manipuler une grille (autant celle d'une chanson de variété que celle d'un standard de jazz, ou bien encore celle sous-jacente au menuet classique par exemple), posséder les outils d'écoute, de lecture et d'écriture pour développer sa curiosité et pouvoir découvrir par soi-même des musiques d'époques, d'esthétiques ou de cultures différentes.

Sélection et évaluation :
Le cours individuel d'instrument donne la priorité au développement des capacités techniques, à la maîtrise d'un instrument. C'est en général un critère prédominant sur lequel s'effectue l'évaluation des élèves. Les critères de jeu, définis comme indispensables pour une future spécialisation, définissent le mode de fonctionnement de la discipline, son contenu et son évaluation.

La Formation Musicale :
Elle est obligatoire et opère comme un droit de passage à l'apprentissage d'un instrument puisqu'elle est conçue pour permettre la formation de musiciens qui soient de bons lecteurs. En créant cette discipline nouvelle de manière distincte, le solfège, l'institution a compartimenté les apprentissages.

Le cloisonnement disciplinaire :
L'école de musique s'organise en différents départements (vents, cordes, musique ancienne, danse...), eux-mêmes subdivisés en disciplines distinctes. Chaque cursus s'organise généralement autour du triptyque cours d'instrument - FM - pratiques collectives (cette dernière étant parfois facultative). Des options « satellitaires » comme la musique de chambre, l'écriture, éventuellement l'improvisation, ou, pire encore, l'histoire de la musique peuvent être choisies de manière optionnelle, lorsqu'elles sont enseignées dans l'école. Trop souvent jugées comme inadaptées dans les premiers cycles, parfois dévalorisées, elles sont très souvent réservées aux élèves de 3ème cycle.
Il apparaît alors difficile de s'essayer aux joies de l'écriture ou de s'initier à l'improvisation avant d'avoir un bagage instrumental jugé suffisant.

Les diplômes :
L'intitulé même des diplômes révèle la prééminence de la spécialisation et certaines incohérences. Ainsi, on peut aujourd'hui obtenir un Diplôme d'Etat de musiques actuelles amplifiées, de musique ancienne, des diplômes « généraux » se référant à un style ou une esthétique, là où, pour les « classiques », on obtiendrait un Diplôme d'Etat de flûte, par exemple, c'est-à-dire d'instrument ... De même on peut se demander si un Professeur d'Enseignement Artistique serait plus « généraliste » dans son enseignement qu'un Assistant *Spécialisé* d'Enseignement Artistique.

Dès lors, des questions se posent face à un tel morcellement des savoirs et de leurs modes de transmission. Peut-on parler d'enseignement « transversal » là où l'organisation même de l'école de musique semble souvent orientée vers une spécialisation et une élémentarisation des savoirs ? Est-il possible de relier ces disciplines ou certaines d'entre elles, et par quels moyens ?

Il apparaît ici nécessaire d'effectuer un « zoom » sur les notions de « discipline » et de « spécialisation » afin de mieux percevoir les nuances liées aux différentes procédures de décloisonnement.

« Discipline scolaire » : le regard des sciences de l'éducation

Discipline scolaire

Dans un chapitre intitulé « Savoirs scolaires et champs disciplinaires » [8], Michel Develay s'intéresse aux origines de la structuration du savoir scolaire en disciplines, et sur ses différentes implications. S'il désigne jusqu'à la fin du XIX siècle la police des établis-

[8] Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement,* collection pédagogies, Paris, ESF, 1992, p.31.

sements, la répression des conduites préjudiciables au bon ordre, le terme de *discipline scolaire* évolue dès le début du XXe siècle (avec l'avènement de matières d'enseignement proprement scientifiques et l'évolution de son acception comme développement du jugement, de la raison) et finit par désigner une façon de « discipliner » l'esprit, de lui donner des règles et des méthodes pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance, de l'art.[9]
Deux raisons incitent aujourd'hui les enseignants à questionner la nature même d'une discipline scolaire, à tenter d'en dégager un modèle commun : d'une part la multiplication perpétuelle des savoirs pose la question du renouvellement, des choix des connaissances en relation avec notre propre vision d'une discipline scolaire ; d'autre part, la nécessité de collaboration entre enseignants de différentes disciplines, par le dialogue, l'échange et la volonté d'action en commun, les incitent à porter attention aux éléments qu'ils partagent et à ceux qui les séparent.

Michel Develay définit, à un niveau plus global, la notion de *matrice disciplinaire* : elle représente le point de vue qui, à un moment donné, est porté sur un contenu disciplinaire et en permet la mise en cohérence.[10] Elle est indissociable du choix des objets disciplinaires et des tâches proposées aux apprenants.

Les objets d'une discipline scolaire

Des objets matérialisent la discipline, telle qu'elle apparaît au premier contact. Certains d'entre eux se retrouvent au sein de diverses disciplines (manuels de cours et d'exercices), certains existent au-delà du domaine scolaire (un ballon, un compas, le piano, un roman…), d'autres enfin sont construits spécialement pour l'enseignement, et n'ont pas ou peu d'existence hors de l'école (les livres de lecture de l'école primaire, les recueils de problèmes en physique ou en mathématiques, l'écorché en biologie ou encore l'éclaté de moteur en technologie).

Les objets caractéristiques d'une discipline sont indissociables de la vision que l'on a de celle-ci, ils participent à sa constitution. Le passage de l'étude des planches anatomiques de la fonction de chaque organe à la mesure des relations internes, des régulations rendant compte de l'adaptabilité du vivant (grâce à l'oscilloscope par exemple) a dans le même temps transformé l'approche de l'enseignement de la discipline de biologie.

Les tâches

Les recherches en sciences de l'éducation ont depuis plusieurs années démontré que les apprentissages s'effectuent favorablement dans la rencontre avec un problème nouveau,

[9] op.cit, p.31.
[10] op.cit, p.46-47.

favorisant l'apparition d'un questionnement, un tâtonnement, un déséquilibre motivant la recherche d'une solution. Ainsi :

> « *une discipline n'existe qu'en réponse à des questions données, qui proviennent de la nature du regard que nous portons sur le monde qui nous entoure. Une discipline d'enseignement, pour qu'elle apparaisse dans sa spécificité, devrait être enseignée comme réponse à des questions.* » [11]

Face à la complexité du réel, qui ne peut être appréhendée par une question unique, il y a nécessité pour comprendre de multiplier les approches. Un phénomène donné que l'on peine à comprendre (par exemple l'intérêt soudain pour un objet que nous voyons) s'éclaircit différemment selon les approches choisies pour interpréter ce comportement (au niveau symbolique avec les outils de la psychanalyse, étude comportementale avec les concepts de la sociologie, éléments physiologiques, économiques, ou encore faisant intervenir l'anthropologie…).

Au niveau d'une réflexion didactique et pédagogique, ces remarques amènent deux constats : tout apprentissage devrait être construit en réponse à une question, dans la résolution d'un problème rencontré par l'élève (mobilisé par la tâche); cette compréhension peut se faire selon différentes approches qui représentent autant d'emprunts à des disciplines variées et souvent complémentaires. L'élève en situation de recherche et d'apprentissage gagnerait donc grandement à disposer de différentes voies de résolution, à combiner les richesses de diverses disciplines pour parvenir à une meilleure appropriation des notions et phénomènes définis comme savoirs scolaires.

> « *Les objets qui constituent le savoir n'existe pas sans notre regard, en faisant abstraction de la vision que nous en avons, du rapport que l'on construit avec eux : nous construisons ou inventons la réalité plutôt que nous la découvrons. Nous nous trompons en commençant à diviser le monde en deux réalités séparées - le monde subjectif de notre expérience et le monde prétendument objectif de la réalité -, et en fondant ensuite notre compréhension sur la correspondance de notre expérience avec un monde que nous supposons exister indépendamment de nous […] Nous construisons le monde alors que nous pensons le percevoir.* » [12]

Cette vision constructiviste de la réalité place en position centrale la nature du questionnement que nous portons sur le monde. Les enjeux d'une inter-disciplinarité vont donc au delà d'une meilleure appropriation d'une réalité donnée : il s'agit de la construire, de la faire exister en rendant compte de la complexité du réel.

[11] M. Develay, op.cit, p.34.
[12] P. Watzalawick, *L'invention de la réalité*, Paris, Le Seuil, 1988, p.22.

Les différentes conceptions d'un enseignement disciplinaire

Le chaînage notionnel

Il y a différentes manières de concevoir une discipline. Dans le chaînage notionnel, on considère les notions successivement, en relation linéaire chronologique les unes aux avec les autres, dans un déroulement unique. C'est le principe des méthodes et manuels d'apprentissages, à la progression « rigide », voulue logique, arbitrairement pensée du plus simple au plus complexe : la logique du contenu détermine seule la logique des apprentissages.[13]

Le double chaînage parallèle

Comme dans le cas précédent, l'enseignement disciplinaire s'organise autour d'une progression de notions, de manière linéaire et hiérarchisée, mais aussi dans l'acquisition d'un ensemble de méthodes plus difficilement hiérarchisables.

Le réseau notionnel

L'enseignement de la discipline est pensé comme un ensemble de notions constituées en réseau. Les multiples relations qui les rassemblent sont alors autant d'entrées possibles pour l'apprentissage. Il convient alors de bien dissocier au niveau pédagogique le « tout » que constitue l'ensemble du réseau et la multiplicité des accès possibles à ce réseau.

Le double réseau : notionnel et méthodologique

Vient ici s'ajouter à la conception précédente un ensemble de compétences méthodologiques, des connaissances procédurales disciplinaires qui permettent l'acquisition des notions dans la résolution d'une tâche proposée.

À propos de transdisciplinarité

La transdisciplinarité est une notion récemment formulée. Jean Piaget est le premier à avoir fait la distinction avec l'interdisciplinarité. Cette notion de transdisciplinarité n'est pas loin d'une idée que Pascal avait déjà développée : « Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties ». Cette remarque renvoie à l'idée que le monde ne se découpe pas en oppositions

[13] M. Develay, p.53.

binaires et que la difficulté est de comprendre le tout et ses parties. On ne peut aborder le propos de la transdisciplinarité sans évoquer cette idée de complexité.

Mais afin de parvenir à comprendre ce qu'est la transdisciplinarité, il faut tout d'abord s'arrêter sur la notion de discipline : au fil des siècles, le savoir a évolué, et, de même, le rapport des hommes avec l'acquisition des savoirs. Ainsi, dès le XVIIème siècle, plusieurs découvertes fondamentales (Copernic, Galilée) ont changé la conception anthropocentrique de l'homme envers la Nature et l'ont amené à envisager l'importance de comprendre un monde apparaissant comme de plus en plus multiple, étrange, tout en recherchant des méthodes objectives pour rechercher la « vérité ».

La recherche de la connaissance s'est alors organisée, progressivement, en disciplines. C'est cette nécessité de scinder le projet scientifique en diverses disciplines précises permettant d'appréhender la « Nature » de manière objective et rigoureuse, qui a fait apparaître la démarche de spécialisation, laquelle donne aujourd'hui à la discipline autonomie et légitimité. Pratiquée à excès, cette spécialisation a parfois fait oublier au chercheur que son objet d'étude s'inscrivait dans un contexte plus global de la connaissance en général. C'est ce qu'Edgar Morin a nommé la « chosification ».
C'est la prise de conscience que l'« essentiel » ne réside pas uniquement dans la discipline mais peut-être au-delà, qui a amené à considérer la transdisciplinarité comme une exigence nécessaire lorsque l'on souhaite comprendre le monde.

Mais, il n'y a pas si longtemps, les disciplines rivalisaient entre elles pour la reconnaissance de leur légitimité, si bien qu'une certaine conception de la rigueur scientifique s'opposait à leur « mélange » et leur fusion.
L'apparition de la transdisciplinarité indiquerait donc soit la fin des disciplines, soit une nécessité de vouloir comprendre le *tout*, la sur-spécialisation ayant entraîné le morcellement du savoir. De ce fait, son acquisition, plus longue et difficile, a poussé les individus à chercher des moyens leur permettant d'appréhender les phénomènes complexes d'une manière plus globale.
Si l'engouement pour la transdisciplinarité est justifié, c'est essentiellement en raison de l'intelligibilité qu'elle permet. Elle apporte du sens aux savoirs et offre de nouvelles perspectives aux disciplines. Edgar Morin indique : « *La perspective globale des problèmes est enrichie par la multiplicité des perspectives particulières* ». [14]

Depuis plusieurs années une volonté de décloisonnement disciplinaire anime les réflexions pédagogiques. Nombre de ces tentatives débouchent cependant sur des bilans mitigés : la réalisation se heurte parfois au sein des équipes pédagogiques à des traditions pédagogiques fortement ancrées, et certaines initiatives s'apparentent davantage à une juxtaposition souvent arbitraire de plusieurs disciplines.

[14] Voir les nombreux ouvrages d'Edgar Morin sur ce sujet, et notamment *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, rééd. 2005 (*ndlr*).

Afin d'éviter les écueils d'une situation artificielle, et pour parvenir à une réelle interdisciplinarité, il semble important que les différentes disciplines impliquées s'associent autour d'un même projet, qu'elles collaborent à une réalisation commune. L'activité présente l'intérêt considérable d'appeler les apports de différentes disciplines et l'interdisciplinarité apparaît alors réellement indispensable et non créée artificiellement. Une démarche transdisciplinaire parvient à la réussite lorsque l'élève, habitué aux multiples démarches, aux changements successifs de points de vue, développe par lui-même les divers emprunts disciplinaires (jeu instrumental, écoute, écriture, improvisation) au gré de sa recherche et de son tâtonnement, dans la réalisation d'un apprentissage. L'école peut alors prétendre former à une « approche globale » des objets et éviter le découpage des savoirs en unités dissociées, sans relation évidente entre elles. Car il est certain que, dans la vie sociale et professionnelle, il n'existe que très rarement des approches qui ne font appel qu'à une seule discipline.[15] La notion de transdisciplinarité se rapproche donc de celle de globalité des apprentissages, du fait de la nécessaire considération du savoir comme un tout, rendant compte de la complexité du réel. Pour Olivier Reboul, la méthode globale doit permettre à l'élève d'être confronté en premier lieu au savoir ou au savoir-faire dans sa globalité, avant d'en dégager les différentes parties constitutives. Autrement dit, il aborde le tout avant d'isoler les parties. Une telle méthode peut être retrouvée chez Freinet : après avoir envisagé une tâche globale, on est amené à réaliser une « *différenciation progressive des parties* ».[16]

Quelques restrictions

Le rôle de l'école n'est-il pas, depuis son origine, d'aider à la compréhension du monde par l'étude spécifique de chaque phénomène à la lumière des apports d'une discipline savante ? Vouloir transposer trop rapidement les principes qui régissent notre vie quotidienne au fonctionnement des apprentissages scolaires peut s'avérer contestable.
« *On peut se demander si l'école n'a pas, précisément, à effectuer l'analyse, voire le découpage, du réel en disciplines distinctes pour pouvoir en permettre l'étude. Car, indiscutablement, si notre action quotidienne est interdisciplinaire, notre réflexion ne peut jamais qu'emprunter les voies d'une discipline, même si on fait se succéder différentes disciplines ou si on tente de les juxtaposer. Il n'y a pas à proprement parler de pensée interdisciplinaire […].* » [17]

Il n'y a pas de véritable intrication des disciplines, on juxtapose de manière motivée autour d'une activité, ce qui correspond à une multidisciplinarité dynamique, favorisant les échanges et éclairages réciproques.

[15] P. Meirieu et M. Develay, *Émile, reviens vite, ils sont devenus fous. ESF, éd. Pédagogies, 1992, p.176.*
[16] Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre* ? PUF, 1990.
[17] P. Meirieu et M. Develay op.cit.,, *p.176.*

Les situations d'interdisciplinarité permettent une appropriation plus riche et mûrie des objets du savoir, tout en induisant des temps d'apprentissage différents. Varier les approches, accepter le détour, proposer divers apprentissages disciplinaires, articuler des savoirs précis autour d'un projet nécessite que l'on suspende momentanément la logique d'efficacité économique (une rentabilité « immédiate » de l'enseignement) : cela suppose à la fois l'identification des obstacles que l'on rencontre, la sélection de ceux qui sont à la portée des élèves et dont le dépassement représentera un progrès significatif, ainsi que l'apprentissage de procédures qui requièrent toujours, pour être maîtrisées, une prise de distance avec la fabrication et ses contraintes. Si le projet prend trop d'importance, s'il exerce une attraction très puissante chez les élèves, le fait d'apprendre deviendra inévitablement une entrave à sa réalisation. Le groupe découvrira des obstacles sur sa route mais il sera tellement absorbé par son objectif de fabrication qu'il préfèrera les surmonter « à l'économie », en trouvant des solutions toutes prêtes ou en faisant appel à des spécialistes qui se substitueront à lui.

Le concept de compétences transversales

La notion de *compétences transversales* fait son apparition dans les programmes officiels de l'Education Nationale en 1990, sans être accompagnée d'une définition théorique. En quoi consiste-t-elle exactement ?

Philippe Perrenoud la définit de la manière suivante :

> *« Une compétence transversale est un réseau structuré d'attitudes et de connaissances déclaratives (savoir), procédurales (comment faire) et conditionnelles (quand et pourquoi), pour s'adapter, résoudre des problèmes complexes dans un contexte donné et réaliser des projets.* » [18]

Les compétences transversales se distinguent des compétences disciplinaires parce qu'elles ont, par définition, une portée plus large, elles dépassent les frontières de chacune des disciplines et de chacun des domaines d'apprentissage. Elles ne sont pas en relation directe avec l'enseignement des disciplines. Elles nécessitent un ensemble de connaissances, de concepts, d'habiletés et d'attitudes qui permettent l'accomplissement de tâches complexes. En général, on classe les compétences transversales en quatre catégories : des compétences d'ordre intellectuel, des compétences d'ordre méthodologique, des compétences de l'ordre de la communication, et des compétences d'ordre personnel et social.

[18] Voir les nombreux travaux de Philippe Perrenoud sur www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php (*ndlr*).

Nous pouvons donc constater que le terme de « compétences transversales » s'apparente beaucoup à l'approche transdisciplinaire qui signifie « par delà » la discipline, les disciplines. Cette approche favorise le développement complet de l'élève, à la fois sur le plan de son développement personnel, de son sens de l'initiative, de sa capacité d'imagination, de son autonomie et de bien d'autres encore.

Quelques aspects liés à l'utilisation de démarches transversales

Une certaine hiérarchie des disciplines

Les approches transversales doivent permettre aux élèves de développer de plus amples compétences et de sortir de l'unique schéma proposé : lecture - jeu instrumental. La plupart des expériences didactiques faisant appel à différentes disciplines semblent cependant conserver une certaine hiérarchie, ou en tout cas un ordre chronologique établi dans l'emploi de ces multiples approches.
Au sein d'un des projets didactiques, l'objectif majeur poursuivi est ainsi formulé : *« Notre objectif est que l'élève construise la notion de phrase musicale. La tâche proposée sera donc d'écrire et de jouer une phrase musicale ».* Une multitude de pratiques sont utilisées favorablement au cours de l'expérience dans d'incessants allers/retours motivés et donc profitables.
« Ecouter un extrait musical et tâtonner au piano », « Se servir du piano, essayer d'expliquer sa méthodologie », « écouter la proposition improvisée à l'alto, rejouer et faire tourner la proposition, tâtonner au piano pour trouver une suite ».
L'écoute est un point de départ, une première approche permettant de cerner quelques interrogations, l'improvisation est associée à la recherche, aux divers moments de tâtonnement, tandis que la maîtrise finale visée, le but poursuivi demeure le jeu ou l'écriture. Si ce choix d'objectif est louable et profitable, le fait de revenir, après coup, à un travail d'écoute, de réinvestir les acquis du travail d'écriture dans une perception accrue, enrichie de nouveaux outils, de nouvelles catégories pourrait également constituer une finalité intéressante. L'écoute est une pratique musicale à part entière.

Conduite de la démarche

Dans de nombreuses expériences didactiques [19], la formulation de la tâche et de la consigne induit l'utilisation de plusieurs approches, en précisant à quel moment de la réalisation, dans quel but, l'une ou l'autre est préférable. C'est le parcours de l'élève, ses tâtonnements et ses erreurs, qui amènent les professeurs à inventer en conséquence de nouvelles tâches intermédiaires qui jalonnent son parcours d'apprentissage.

[19] Voir note 1 : il s'agit des travaux de recherches pratiques menées par les étudiants pendant leur formation à la FDCA (*ndlr*).

Prenons par exemple une consigne initiale n'imposant que peu de contraintes :

> « *Tâche 1 : improviser puis écrire une mélodie sur une grille d'accords donnée de huit mesures, se servir du piano, faire tourner la grille plusieurs fois.* »
>
> Face aux difficultés rencontrées par l'élève, les professeurs imaginent des étapes successives, pour l'aider tout en guidant sa démarche :
>
> « *Tâche 2 : écrire une note par mesure, utiliser les notes qui sonnent joli.* »
>
> Puis :
>
> « *Tâche 3 : improviser de manière à relier les notes entre elles.* »

Si dans un premier temps ces indications peuvent s'avérer précieuses pour aider l'élève à prendre conscience des différentes approches possibles, il paraît souhaitable, à plus long terme, que l'intérêt des alternances et associations de pratiques soient ressenti par l'élève lui-même. Un protocole d'invention et d'élaboration pourra dès lors être construit par l'élève au fur et à mesure de la séance. Durant l'activité, les différents moments de difficulté rencontrés amènent l'élève à construire des connaissances procédurales, en réponse à ses questions, faisant dès lors appel à différentes disciplines.

Mise en projet

Nous avons montré précédemment comment la transdisciplinarité ne pouvait être envisagée efficacement sans situation de globalité, sans la mise en recherche de l'apprenant autour d'une activité mobilisatrice. Mettre l'élève en situation de transdisciplinarité, de globalité, c'est le placer en situation de projet, lui offrir *les moyens grâce auxquels il puisse donner forme à ses expériences, se découvrir, c'est à dire, au fond s'inventer.*
« Etre en situation de projet » signifie aussi bien chercher la solution d'un problème auquel on est confronté, chercher à comprendre les raisons d'une difficulté à laquelle on se heurte, que chercher ce qui pourra donner forme à une émotion, exprimer et communiquer ce que l'on ressent.

> « *La solution alors, ne consiste pas à libérer un désir et un pouvoir étouffés par l'autorité, la hiérarchie, la bureaucratie, mais à constituer ce désir et ce pouvoir dans le champs du savoir.* » [20]

[20] Bernard Charlot, *L'école en mutation*, Payot, Paris, 1987, p.209.

Situations favorisant la mise en projet, d'après Philippe Meirieu [21]

- Construire une situation-problème dans laquelle la poursuite de la tâche impose de surmonter un objectif-obstacle (accessible et représentant un progrès pour l'élève)
- Mettre en place une situation de production mobilisatrice et construire un tableau de suggestions et remédiations orientant l'élève vers des exercices d'acquisition à l'occasion de chaque difficulté qu'il rencontre
- Faire effectuer par l'élève un exercice, un problème, une expérience, une recherche, avant de lui apporter ou lui faire rechercher les connaissances requises par la tâche
- Procéder à une information anticipée sur l'évaluation avant la présentation des connaissances
- Proposer des objets ou des expériences dans lesquels l'élève puisse se reconnaître

Prospectives

En multipliant les entrées d'apprentissages : pratique instrumentale, pratique créative d'écriture (re-création) et d'improvisation faisant intervenir la pratique d'ensemble, c'est la nature même du cours qui évolue. Le reproche adressé à l'enseignement traditionnel des conservatoires à propos d'une spécialisation excessive des élèves ne concerne pas tant le but (devenir spécialiste de la musique, d'une pratique musicale) que l'unicité des moyens pédagogiques mis en œuvre (la seule lecture sur/pour l'instrument d'une musique écrite par d'autres).
Il n'est pas nécessaire, et c'est là un des points centraux de notre réflexion, d'être soi-même spécialiste d'une musique pour commencer à proposer une activité faisant appel à des savoirs différents empruntant à d'autres disciplines. L'expérience d'une musique peu connue et de son code, loin de « crisper » l'enseignant en lui renvoyant ses propres lacunes de connaissances, doit l'inciter au contraire à adopter une attitude de découverte, de recherche aux côtés de l'élève. Les activités transdisciplinaires transforment alors le cours traditionnel à « sens unique » : l'expérience musicale plus large et mûrie de l'un apporte à l'autre un regard plus neuf, ou simplement différent. Et vice-versa : l'apprenti apporte au « maître » un regard neuf et singulier sur des procédés auxquels l'un et l'autre se confrontent.

La projection sur la question de l'identité professionnelle du musicien - enseignant apparaît alors plus clairement : celui-ci est appelé à devenir un « praticien réfléchi » et/ou un pédagogue didacticien. Pour cela, il serait souhaitable de repenser la formation des futurs enseignants afin qu'ils soient avant tout des « professeurs de musique », sans

[21] Voir Philippe Meirieu, *Apprendre, oui, mais comment ?*, Paris, ESF.

perdre pour autant leur qualité de spécialiste. Cette redéfinition du métier d'enseignant favoriserait dès lors le sentiment d'appartenance à une équipe, créant un terrain d'entente, une identité professionnelle commune. C'est mettre le professeur lui-même en situation de recherche, de remise en question, d'évolution et d'enrichissement personnel. Autant d'apports qu'il pourra réinvestir dans son enseignement. Ce type de procédures d'apprentissage implique également de repenser l'organisation et le fonctionnement de l'école de musique. Nous avons vu l'importance de replacer l'élève en situation de projet autour d'une recherche, d'une activité mettant en jeu une situation de globalité. Dans ce contexte, l'équipe pédagogique au sein de l'établissement doit être pensée comme un ensemble de « personnes ressources » à même d'aider les élèves à mener à bien leur projet. L'école de musique elle-même serait à envisager sous l'angle de la globalité, au sein du réseau des institutions culturelles de la ville.

> *« Nous croyons que [l'interdisciplinarité] doit d'abord être cherchée dans ce que les enseignants hésitent trop souvent à mettre en avant : les valeurs dont ils veulent être porteur à travers les contenus qu'ils enseignent et les méthodes qu'ils proposent. C'est là, en effet, le véritable domaine de l'interdisciplinarité, c'est là où chacune des disciplines prend son sens dans un projet culturel global, dans une vision générale de l'homme et de la société que l'École contribue à promouvoir.* » [22]

Conclusion

> « *Dans notre société, la spécialisation des individus n'est pratiquement plus remise en question. Chacun dans son domaine remplit sa tâche, chacun est pour ainsi dire catalogué. Notre société voit d'un mauvais oeil que quelqu'un puisse exercer plusieurs activités, considérant qu'une telle attitude ne peut que mener à la dispersion. Etre expert dans une matière sans regarder dans le jardin du voisin, voilà ce qui importe. C'est d'ailleurs, en y réfléchissant de près, le meilleur moyen d'être contrôlé sans que l'on ne s'en aperçoive* ».[23]

L'école de musique, comme l'école tout court, a une fonction éducative. En ce sens, elle transmet des savoirs. Mais cela n'est pas là sa seule mission. En plus d'éduquer, l'école socialise. A travers les savoirs, elle transmet des valeurs. Pour qu'une école soit démocratique, ces valeurs doivent faire sens chez chacun. On parle alors de valeurs communes. Si l'école, comme une micro-société, prépare les élèves à la vie sociale, elle peut aussi se penser comme une société constituée par ses élèves autour de certaines valeurs et de certaines pratiques.

[22] P.Meirieu et M.Develay, *Émile, reviens vite ils sont devenus fous,* ESF, éd.Pédagogies, 1992, p.178.
[23] Vinko GLOBOKAR : « Plaidoyer pour une remise en question », in ***Enseigner la musique*** n°2, *Cefedem Rhône-Alpes-CNSMD de Lyon*, 1997, p.48.

Le modèle interdisciplinaire, au-delà de transmettre des savoirs, transmet également la façon dont les individus sont en rapport les uns avec les autres.
Ainsi, une école interdisciplinaire éduquerait les élèves à agir ensemble, se confronter, s'entendre, être amenés à trouver des compromis, respecter les différences, forger l'esprit critique. Au-delà d'un modèle d'enseignement, l'interdisciplinarité véhicule un modèle de société dans laquelle chacun serait acteur, investi ; un modèle où l'individualité trouverait son sens au service du collectif, où le mono agirait au service du pluri. Former des élèves sur le mode de l'interdisciplinarité permettrait de former des citoyens capables d'inter-agir. C'est peut-être une des définitions possibles d'une école, fût-elle de musique, démocratique, c'est-à-dire pour tous mais aussi par tous (comme la définition même de la démocratie : pour et par le peuple).

Séminaire de la FDCA
Juin 2006