

L'école de musique :
évolution problématique
d'un service public
face aux mutations
culturelles

Nicolas BAUMANN
98/00
Flûte traversière

CEFEDM RHONE-ALPES

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

I) : ETAT DES LIEUX : QUELLES MISSIONS POUR L'ECOLE DE MUSIQUE ?	3
1) : Le cadre de l'enseignement musical est-il propice à ce questionnement ?	3
2) : Tentative d'analyse des grands axes des missions de l'école de musique	5
3) : Synthèse	8
II) : QU'EST-CE QU'UN SERVICE PUBLIC ?	10
1) : Problème de définition : un mythe ?	10
2) : diversité de services et légitimité	10
3) : Quelle place pour l'école de musique ?	13
4) : Fonctionnement du service public	13
5) : Menace libérale	14
6) : Synthèse	16
III) : HISTOIRE D'UN SERVICE PUBLIC DANS LE CONTEXTE DES MUTATIONS CULTURELLES	17
1) : De la création du Conservatoire à la deuxième guerre mondiale	17
2) : Un grand bouleversement	20
IV) : MUTATIONS : PROBLEMES, MESURES ET ANALYSE DES RESULTATS	22
1) : Les problèmes entraînés par ces mutations	22
2) : Tentatives de conciliation	25
3) : Retour sur ces mesures, problèmes d'application et dysfonctionnement	27

V) : MENACE LIBERALE ET ORIENTATIONS CULTURELLES D'AUJOURD'HUI	32
1) : Menace libérale	32
2) : Les orientations culturelles d'aujourd'hui	35
3) : Que faire aujourd'hui ?	39
VI) : COMMENT PENSER L'ECOLE DE MUSIQUE D'AUJOURD'HUI ?	41
1) : Partir de l'apprenant	41
2) : Transversalité et pratiques collectives	45
3) : Retour sur les objectifs de cette école	48
4) : Un idéal irréalisable ?	50
CONCLUSION	51

INTRODUCTION

Certains ponts sont construits en commençant les travaux simultanément par les deux extrémités. Lors de l'édification d'un tel pont, en Pennsylvanie (USA) les deux équipes s'aperçurent, peu avant de se rejoindre au milieu, qu'au lieu de se rencontrer face à face, elles allaient côte à côte, séparées par un écart d'environ quatre mètres. Selon un journaliste local, chaque équipe avait commencé à travailler en ne se préoccupant que de ses propres points de repère.

A première vue, cette anecdote pourra paraître hors de propos. Cependant, il me semble qu'elle peut tout à fait s'appliquer au service public de l'enseignement spécialisé de la musique et illustre dans une certaine mesure ma démarche. Elle a le mérite d'être simple et vous permettra, je l'espère, de mieux comprendre l'objectif de ce mémoire.

Le service public de l'enseignement spécialisé de la musique est aujourd'hui confronté à une multitude de problèmes de tous ordres. Différentes démarches sont menées afin d'essayer de pallier les difficultés rencontrées, mais elles se heurtent bien souvent à de redoutables obstacles. Aussi, il me semble de première importance, comme le souligne J M Bordier¹, de **poser le problème** de l'école de musique.

A l'image de ce pont, il me semble que nous avons beaucoup de mal à construire ce problème parce que nous en avons souvent une vision limitée. Comment donc pourrions nous contribuer à l'élaboration de l'école de musique de demain, sans avoir premièrement une représentation de la globalité des enjeux ? N'est-ce pas, à l'instar de ce pont, une entreprise vouée à l'échec ?

¹ In : "Enseigner la musique" n°4 : "L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique", p155 : "L'évolution de l'enseignement spécialisé de la musique doit se poser en problème ?"

La grande confusion d'interprétations de tous les acteurs concernés, à propos des missions du service public de l'école de musique, tendrait donc à prouver que le nœud principal du problème provient d'un manque de dialogue, d'interrogation et de compréhension mutuelle.

Mon objectif est donc d'essayer d'élargir le problème sous l'angle du **service public**, qui me paraît être un des noyaux principaux du problème.

Au regard de la situation actuelle, je vais donc dans un premier temps, essayer de dégager empiriquement les grands axes des différentes missions attribuées à l'école de musique. Ainsi, nous pourrions prendre conscience de la globalité du contexte.

Ensuite, nous tenterons de voir si le fait de se placer du point de vue du *service public*, pourrait légitimer les différentes finalités dégagées dans la première partie.

On se rendra alors compte de la complexité qui caractérise ce terme, et de la nécessité de replacer le service public de l'école de musique dans le contexte des politiques culturelles. Cela nous permettra d'expliquer en quoi les différentes mutations culturelles ont favorisé l'émergence de nouvelles missions pour l'enseignement spécialisé de la musique et de comprendre la diversité des représentations actuelles à ce sujet.

Nous étudierons également les tentatives mises en place pour concilier ces différentes finalités attribuées à l'école de musique. Nous relativiserons ensuite leur pertinence en dévoilant les problèmes qu'elles ont induit afin de nous éviter de les reproduire aujourd'hui. Nous pourrions également entrevoir les menaces libérales qui planent de plus en plus sur l'école de musique, en constatant que son rôle de service public est actuellement remis en question, et, en conséquence, prendre conscience de l'urgence de la situation.

Pour conclure, je proposerai des pistes de réflexion, qui, il me semble, nous apporteraient les outils nécessaires au bon fonctionnement de l'école de musique, en nous permettant, dans la mesure du possible, de faire face à la diversité de nos missions.

I) : ETAT DES LIEUX :

QUELLES MISSIONS POUR L'ECOLE DE MUSIQUE ?

1) : Le cadre de l'enseignement musical est-il propice à ce questionnement ?

A) : Constat

Je pense, pour n'avoir pas été amené à m'interroger sur les finalités de l'école de musique alors que je donnais déjà des cours, que l'on peut très bien enseigner sans s'être posé ce type de question. Cette interrogation sur les missions de l'école de musique pourrait donc facilement paraître stupide. On répondrait, étonnés, que notre rôle est bien évidemment d'enseigner la musique, tout simplement !

Malgré tout, on peut constater que les élèves qui changent de professeur au cours de leur apprentissage, peuvent se voir perturbés en ayant l'impression de tout reprendre à zéro, car les bases considérées comme telles par le second professeur ne correspondent pas aux exigences du premier. En conséquence, même si, apparemment, les missions de l'école de musique semblent évidentes, cette observation tendrait à montrer que les professeurs n'auraient pas tous la même manière d'envisager l'enseignement et qu'il y aurait des différences d'interprétation à ce sujet. Donc, malgré le fait que ces finalités ne soient pas explicitées, elles interviendraient toujours, de manière sous-jacente, sous forme de valeurs propres à l'enseignant. C'est pourquoi, il serait tout de même légitime de se pencher sur la question.

On peut aussi observer que les réunions pédagogiques ou les conseils d'administration ne suscitent souvent pas beaucoup d'intérêt, et on entend quelquefois les directeurs se plaindre du manque de soutien de la part de leurs professeurs. Je n'y allais moi-même qu'à contrecœur, par obligation professionnelle, car j'avais l'impression d'y perdre mon temps. Je n'en voyais pas la nécessité et trouvais ces réunions très formalistes et rébarbatives.

Cette attitude reflète bien, à mon avis, un manque de discernement sur les objectifs de l'école de musique. Car où va s'élaborer la relation entre les moyens pédagogiques employés et le but de l'établissement, si ce n'est lors des réunions pédagogiques ?

A la lumière de ces observations, et sans en tirer une généralité, on peut constater chez les professeurs un manque de réflexion ou d'implication sur des finalités de l'enseignement musical spécialisé.

B) : Tentative d'explication

Ainsi, de nombreux professeurs ont une représentation assez précise de la manière dont il faut enseigner, mais sans pour autant avoir mené une réflexion sur les missions de l'école de musique.

On peut tenter d'expliquer ce phénomène en considérant la manière dont nous avons été nous-mêmes enseignés. En effet, nous avons subi les influences de différents professeurs qui se réclamaient eux-mêmes d'une certaine école, d'un certain maître, censé représenter l'excellence. Aussi, tout naturellement, nous avons tendance à reproduire cette même forme d'enseignement, et le contenu de nos cours sera un mixage savant qui essaiera de concilier les différentes méthodes de nos professeurs en fonction de la pertinence que nous leur attribuons. Ainsi, notre préoccupation sera de gérer au mieux nos cours, en fonction de notre propre appréciation, sans forcément faire intervenir une réflexion sur les missions de l'école de musique. Celles-ci paraissent donc implicitement établies et rien n'oblige à mûrir une réflexion à ce sujet.

Comme on vient de le constater, le poids de la tradition joue un rôle non négligeable : plutôt que de pousser les professeurs à rechercher premièrement les objectifs de l'école de musique, pour ensuite élaborer leur pédagogie en conséquence, c'est l'inverse qui se produit. L'enseignement est donc pensé comme quelque chose de fixé, qui aurait un but en soi-même, et non comme un moyen de répondre aux missions de l'établissement. C'est à mon avis une

grave lacune qui nous conduit naturellement à privilégier notre manière de voir les choses et à dénigrer celle des autres.

Ainsi, les missions de l'école de musique découleraient naturellement des différentes façons de faire des professeurs, qui elles-mêmes s'appuieraient sur les valeurs ou représentations individuelles non-dites de l'enseignant. Les finalités de l'enseignement spécialisé de la musique se cacheraient-elles donc dans l'inconscient des professeurs ?

C) : Problématique

Je ne voudrais cependant pas insinuer que personne ne réfléchit à la question, mais montrer que la tradition française de l'enseignement spécialisé de la musique dont nous sommes issus n'est pas forcément propice à l'élaboration d'une réflexion.

Quoi qu'il en soit, ne serait-il pas appréciable, pour le bien de l'école de musique, de commencer par définir ces finalités ? En effet, comment pourrait-on remplir une fonction sans avoir pu y réfléchir au préalable ? Comment donc envisager une certaine unité dans l'enseignement, sans œuvrer à la cohérence des objectifs de chacun et ainsi, construire une identité professionnelle du corps enseignant ? Comment se comprendre d'abord entre professionnels, et ensuite avec les élus sans que cet échange ne se réduise à une discussion de sourds ?

Pour montrer l'ampleur du chantier, citons quelques questions relatives aux finalités de l'école de musique : quelles musiques veut-on faire apprendre ? Quel type d'élève veut-on former ? Doit-on former des musiciens généralistes, des spécialistes, ou bien les deux ? Doit-on uniquement enseigner des disciplines instrumentales traditionnelles ? Quels choix va-t-on faire pour le contenu des apprentissages ? Comment penser les structures ?

Il serait donc urgent que nous, les professeurs ou futurs professeurs, ayons conscience de l'enjeu d'une telle réflexion, laquelle serait bénéfique pour l'avenir des écoles de musique, voire même vitale.

2) : Tentative d'analyse des grands axes des missions de l'école de musique

Nous avons pu voir que les missions de l'enseignement spécialisé de la musique ne sont pas toujours nommées comme telles de manière explicite, mais sont plutôt non-dites, et découlent de la manière d'enseigner de chacun des professeurs. On imagine donc bien qu'il est difficile d'extraire de ce nœud de représentations les finalités précises de l'école de musique.

Mais il me semble que nous pouvons malgré tout, au regard de la situation actuelle, distinguer les grands axes de ces missions. En effet, en observant à qui elles s'adressent et quel type de musiciens elles forment, on peut arriver à différencier grossièrement les quatre conceptions suivantes :

A) : Former une élite professionnelle

Ce premier point de vue découle de l'organisation structurelle des écoles de musique. A ce sujet, on peut entendre parler de "pyramide des cursus". Sujette à de nombreuses polémiques, cette conception du rôle de l'école de musique confirme donc l'existence d'un certain objectif de formation à l'excellence musicale professionnelle.

La citation suivante est représentative de ce point de vue :

"Il me semble cependant, et c'est un mal français, que l'enseignement supérieur est inadapté aux jeunes gens très doués qui peuvent et doivent nécessairement brûler les étapes. En France, dès que quelqu'un est surdoué, il est malheureusement inadapté, soit parce qu'on rencontre le problème de l'enseignement obligatoire – je ne dis pas que c'est un mal, mais en tout cas cela pose problème -, soit surtout parce que l'enseignement supérieur, comme d'ailleurs l'enseignement des CNR et des ENM, n'est pas capable de répondre aux attentes

d'un jeune surdoué qui a tout de suite besoin d'avoir des maîtres de très grande qualité et, pour cette raison, est fréquemment envoyé à l'étranger.....en France, on ne s'intéresse pas à ce problème, quitte ensuite à se lamenter qu'il n'y a pas suffisamment de Français dans les concours

internationaux. Je ne détiens pas la solution miracle, mais je dis que c'est un chantier qui mériterait d'être ouvert. Nous sommes décidément égalitaristes et c'est bien dommage pour les futurs virtuoses." ²

Une de tendance forte consiste à penser que la mission essentielle de l'école de musique est de former l'élite de la nation, des professionnels qui vont pouvoir représenter la France sur la scène internationale. Dans cette conception, les écoles ont un rôle de sélection très poussé, sur un modèle pyramidal. La structure de l'école qui en découle est donc établie par le haut. La mission de l'école est alors d'ouvrir sa base pour repérer les futurs talents cachés, et leur proposer une structure d'accueil en conséquence. Cette conception est plus répandue dans les grandes structures reconnues pour prendre en charge des niveaux supérieurs, mais elle imprègne aussi tout le système, car les professeurs des petites structures ont dû passer par les grandes pour se former.

B) : Un loisir, centré sur le plaisir des élèves

Une seconde conception se démarque singulièrement de celle que nous venons de voir. La citation suivante est bien représentative de cette divergence de points de vues :

"Dans certains cas, c'est même entre des écoles associatives de la périphérie et une école de centre ville qu'il y a rupture, tant les enseignements son différents."³

En réaction à cette première conception, certains ont pour objectif de développer avant tout le bien-être de l'élève. Cela est généralement mis en œuvre dans le cadre de petites structures publiques ou privées qui cherchent à attirer les élèves par ce moyen. Tout va y être mis en

² Gilbert AMY, in "MARSYAS" : "Trente ans d'enseignement de la musique et de la danse en France" hors série, 1997

œuvre pour que l'élève puisse soi-disant s'épanouir par la musique. On va, par exemple, privilégier un accès direct à la pratique musicale, sans vouloir infliger à l'élève des cours théoriques trop rébarbatifs. On préconisera dans cette optique l'utilisation de méthodes dites "actives" pour faire jouer l'élève. Cette conception rentre plutôt dans une optique de loisirs, donnant aux usagers la satisfaction de jouer ensemble. On peut dire que les missions qui ressortent de ce point de vue, visent davantage l'élève dans une perspective de loisirs, que la maîtrise d'un savoir approfondi.

C) : Une mission à vertu socioculturelle

"Au cours des années 1990, dans les banlieues populaires, un espace intermédiaire entre « social » et « Art » a été défriché et cultivé au service de différents projets, par les travailleurs sociaux, les artistes en résidence comme par les militants et les associations locales"⁴

Ces dernières années, le domaine socioculturel s'est développé de manière spectaculaire, car on lui prête un rôle important pour ce qui concerne la lutte contre les inégalités sociales. L'enseignement musical va donc lui aussi prendre une tournure socioculturelle. En effet, on lui prête souvent des vertus qui reflètent un certain idéal social. La musique adoucit les mœurs, c'est bien connu ! Ce point de vue se retrouve dans certaines petites structures (MJC) qui sont plus accessibles aux milieux défavorisés. En conséquence, elles développent le plus souvent des activités autour des musiques actuelles. Elles ne sont généralement pas centrées sur l'enseignement, mais proposent également un certain accompagnement des pratiques.

D) : Former des amateurs

³ Thierry LE ROY, ancien directeur de la musique et de la danse au Ministère de la Culture, in : "De quelles écoles de musique et de danse la société a-t-elle besoin ?", p12 ; Conservatoires de France.

⁴ Virginie MILLIOT-BELMADANI, "Quand la culture devient une ligne de front symbolique", in "Culture et recherche" n° 74, 1999 ; in "dossier documentaire des journées d'études d'avril 2000", Cefedem Rhône-Alpes

On peut enfin discerner une conception qui tend à privilégier la formation d'amateurs, et de répondre davantage à un certain désir du public. En effet, nombreux sont ceux qui aspirent à une formation amateur dans le cadre de leurs loisirs, mais avec une certaine exigence au niveau de leurs apprentissages pour se donner une perspective de progrès. Cette conception est certainement plus démocratique, dans le sens où elle revendique l'accessibilité de chacun à une formation musicale globale de bon niveau et voudrait donner les outils et un cadre de pratiques qui leur correspondrait. Elle a le mérite d'être un intermédiaire entre une conception élitiste et une optique de loisir sans véritable apprentissage. Elle peut se rencontrer dans des petites ou moyennes structures et sont généralement très ouvertes quant au style musical.

3) : Synthèse

Cet état des lieux est bien sûr très empirique et issu d'une analyse personnelle. Par conséquent, il n'a aucune prétention exhaustive, mais il me semble que les grands courants de pensée concernant les différentes représentations des missions de l'école de musique, peuvent se définir en ces termes.

A) : Un projet cohérent est impossible

Il me semble donc que ces différentes valeurs coexistent tant bien que mal au sein de l'enseignement spécialisé de la musique, sans être clairement organisées. Ainsi, on ne peut que constater des divergences de pensée, et chaque acteur va faire son propre amalgame, de manière consciente ou non, pour forger sa propre conviction. Chaque professeur peut donc croire que sa manière de faire est la bonne, qu'elle fonctionne, qu'elle a fait ses preuves sur lui, et s'installer dans une logique individuelle. Le manque d'implication personnelle, ainsi que le cloisonnement des différentes disciplines instrumentales, ne sont pas là pour favoriser l'émergence de réflexions collectives qui seraient pourtant bienvenues pour tenter de formuler un projet cohérent. Car si l'on veut essayer de croire que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes, que chaque conception a sa place précise, quand on regarde de plus près le fonctionnement des écoles, on peut se demander ce qui légitime la structuration actuelle et quel projet elle reflète pour la société.

B) : Une mission de service public ?

On oublie peut-être trop souvent que l'école de musique française est un *service public*. Par conséquent, nous avons des comptes à rendre à la société et aux représentants de cette société qui sont les élus (locaux, départementaux et régionaux) et l'Etat.

a) : Des préjugés

Il me semble que même si nos différentes conceptions des missions de l'école de musique font évidemment référence à des valeurs qui concernent le service public, cela n'a pas pour effet de nous concerner directement. Nous avons tendance à penser que ce sujet ne concerne que les élus et les directeurs, qu'il est bien vide de contenus musicaux et par là-même dénué d'intérêt. Nous aurons du mal à discerner le point de vue des élus car nous avons bien souvent des à priori à leur égard. Nous ne leur faisons pas volontiers confiance, dans la mesure où nous estimons souvent qu'ils ne peuvent nous comprendre, ou bien vont nous promettre la lune au moment des élections sans pour autant donner de suite à leurs engagements. Nous revendiquerons alors en tant que musiciens notre légitimité exclusive pour les choses de l'art, en refusant que des élus ou l'Etat, étrangers au terrain concret auquel nous sommes confrontés, nous imposent des directives. Nous sommes donc habitués à n'avoir que très peu de contacts avec eux. C'est seulement lorsque nous sommes confrontés directement à des problèmes qui découlent généralement d'une réduction budgétaire, que nous souhaitons les rencontrer pour faire valoir énergiquement nos droits.

b) : Une collaboration indispensable

On peut donc s'étonner de ce que des professeurs, acteurs premiers du service public, puissent accéder à de tels postes sans avoir pu sortir de leur contexte et mûrir une réflexion fondamentale en rapport avec les missions de l'école de musique. Or, nous aurions, je pense, plus qu'intérêt à collaborer avec les élus pour remplir nos missions de service public : ce manque de communication risque en effet de nous tenir en dehors de débats qui pourraient prendre des options de moins en moins favorables à un tel service public. Si nous continuons à réagir de cette manière, nous risquons de voir arriver (ou de continuer à voir arriver) de désagréables surprises, pour avoir centré notre intérêt uniquement sur la musique sans prendre en compte la réalité de nos missions qui concernent notre avenir d'enseignants.

c) : Enjeu

Si les professeurs ou futurs professeurs ont peut-être été longtemps tenus à l'écart de ces débats, ils sont dans l'obligation de s'informer sur le rôle de service public de l'école, et les missions qui en découlent. Ainsi, peut-être avant qu'il ne soit trop tard, pourrions-nous proposer une école dont les missions répondraient vraiment à son rôle de service public et seraient adaptées à un projet de société qui garantirait une légitimité et une certaine pérennité de l'enseignement musical spécialisé. Car si un cours donné dans le cadre du service public est singulièrement identique à un cours privé sur le plan des méthodes, on ne voit pas bien pourquoi on conserverait ce type d'enseignement dans l'aire de la "chose publique".

II) : QU'EST-CE QU'UN SERVICE PUBLIC ?

1) : Problème de définition : un mythe ?

Il apparaît tout d'abord assez clairement que ce terme de service public représente un idéal républicain. Un certain rêve dans lequel l'Etat providence servirait ses citoyens. L'Etat serait en quelque sorte le gestionnaire national des intérêts particuliers.

Mais si l'on s'en tient seulement à cette idée, de nombreux problèmes vont apparaître, car la conception même de cet "idéal" pourra varier en fonction des citoyens. Cette problématique peut se constater dans le questionnement suivant : qu'est ce qui va déterminer les services à rendre à la population ? Y a-t-il une hiérarchie, des priorités entre les différents services ? Comment prendre en compte de manière égale les différents besoins ? Est-ce que l'intérêt général correspond à la somme des intérêts particuliers ? Est-ce que chaque individu est en droit d'exiger l'accessibilité à un service étant donné qu'il verse une redevance à l'Etat ? Où se situe la frontière entre le public et le privé ? Comment répartir les différentes subventions ?

Devant toutes ces interrogations, nous allons donc essayer de situer l'étendue de la sphère publique et les différentes catégories de services qui la constituent. Ainsi, nous pourrons replacer l'école de musique dans le contexte des services publics, ce qui nous permettra de mieux comprendre le point de vue des élus et de relativiser l'importance du service public de l'école de musique au sein de la société. Puis, nous verrons quels sont les différents critères qui incombent au régime de service public, et les différentes formes de gestion qui lui sont attribuées.

2) : Diversité de services et légitimité

En France, les services publics se sont développés de façon spectaculaire. En plus du noyau régalien, l'expansion des services publics s'est élargie aux domaines économiques, sociaux et socioculturels. Cela découle d'une certaine représentation du rôle de l'état qui est "*conçu comme instrument privilégié d'intégration nationale et érigé en garant de la croissance économique et du progrès social.*"⁵ On peut donc ainsi discerner plusieurs sphères de services publics.

⁵ Jacques CHEVALLIER in : "Le service public", p 52 ; Que sais-je ; P.U.F.

A) : Les services régaliens

Tout d'abord, “ *les services publics anciens, qui correspondent à la zone des activités régaliennes. Cette première catégorie de services englobe des activités qui sont au cœur même de l'institution étatique, soit parce qu'elles visent à protéger la collectivité contre les menaces externes (diplomatie, défense) et contre les facteurs de désordre interne (police, justice), soit parce qu'elles donnent à l'Etat les moyens indispensables à l'exercice de ses missions (monnaie, impôts) ; elle intègre aussi d'autres activités qui étaient considérées comme touchant de très près, en tant que vecteurs de communication sociale, à l'ordre public (construction et entretien des routes, acheminement du courrier et transmission des dépêches). Ce secteur s'est élargi au cours du XXe siècle, sous l'effet de l'apparition de nouvelles préoccupations (protection civile) ou de mutations technologiques (télégraphe, signaux radioélectriques, puis radio et télévision)* ”⁶

B) : Les services d'ordre économiques

Ensuite, viennent les services publics relatif à l'économie. Il peut s'agir là d'une préoccupation artistique visant à conserver un certain patrimoine, de considérations fiscales (monopoles par exemple du tabac ou des allumettes), ou bien de secteurs qui sont en lien direct avec les prérogatives régaliennes (imprimerie, manufacture d'armes, etc...) Dans l'ensemble, “ *les infrastructures nécessaires au développement économique sont ainsi considérées comme devant être la propriété de la collectivité, alors que les entreprises industrielles relèvent en principe de l'initiative privée. On trouve dès lors 2 grands types de réseaux de services publics dans l'économie : d'un côté, des entreprises géantes et nationalisées, fortement intégrée de la production à la distribution ; de l'autre, un service public local, surtout urbain, fonctionnant selon le principe de gestion déléguée. Le développement ultérieur du secteur public économique, d'abord à la faveur des grands*

⁶ idem p53

projets techniques de la IVe république et du gaullisme, puis des nationalisations de 1982, se fera en revanche hors du champ du service public”⁷

⁷ idem p53-54

C) : Les services sociaux

Une troisième catégorie de services publics touche le domaine social. En France, tout ce qui touche à la santé et la protection sociale en général est de l'ordre de la responsabilité publique.

"Dès l'ancien régime, l'Etat a pris le relais de l'Eglise , en assumant d'importantes fonctions d'assistance et d'hospitalisation (création de l'hôpital général en 1656) : là encore, la préoccupation d'ordre public justifiait ce qui visait avant tout au Contrôle des franges marginales de la population. Puis, le souci d'atténuer les conséquences sociales de l'industrialisation allait entraîner le renforcement des mécanismes d'assistance (loi du 4 juillet 1905), gérés au niveau local, ainsi que la mise en place de dispositifs de protection ouvrière. Entre les deux guerres, un système de protection sociale se met en place (lois du 30 avril 1930 sur les assurances sociales et du 11 mars 1932 sur les allocations familiales), dont la gestion est confiée aux mutuelles privées qu'il s'agisse de l'assistance (bureaux d'aide sociale), de l'hospitalisation, de la construction et du logement (HLM) ou de la lutte contre les fléaux sociaux. Ce mouvement de développement se poursuivra après la seconde guerre mondiale, par la mise en place à l'initiative de l'Etat de nouveaux services destinés à faire face à des problèmes sociaux spécifiques (enfants, vieillards, handicapés...)"⁸

D) : Les services socioculturels

La dernière catégorie, les services socioculturels ont connu un développement beaucoup plus récent.

"Certes, l'Etat a été très tôt amené à se préoccuper de l'instruction publique et à étendre progressivement sur elle son emprise ; et il était traditionnellement chargé de la conservation et de la protection du patrimoine culturel (archives, monuments historiques, musées, bibliothèques), ainsi que l'encouragement des lettres et des arts (mécénat). Cependant, ces fonctions, qui n'avaient guère évolué depuis le début du XXe siècle, ont connu à partir des

⁸ idem p54-55

années trente et surtout après la seconde guerre mondiale un spectaculaire essor, en s'étendant à de nouveaux domaines : information, recherche, jeunesse et sports, activités artistiques et culturelles, tourisme, loisirs, environnement, etc. La multiplication dans tous ces domaines des dispositifs d'encadrement et des équipements publics (par exemple les Maisons de la Culture et les MJC) a conduit l'Etat et les collectivités territoriales à prendre en charge insensiblement l'animation de la vie collective et la gestion du quotidien."⁹

3) : Quelle place pour l'école de musique ?

A) : Priorités

Au regard d'une telle constellation de services, on ne peut que se sentir tout petits et cela contribue à relativiser ces réclamations d'enfants gâtés que nous pouvons avoir quelquefois. On est à même de mieux comprendre le poids financier et l'immensité des missions qui relèvent du service public. En conséquence, cela nous amène à entrer davantage dans une vision globale de la société et à mieux pénétrer la représentation que peuvent en avoir les élus ou les représentants de l'état. Si on peut quelquefois les entendre louer les vertus éducatives de la musique sans pour autant qu'il y ait d'action concrète en matière de financement, on comprend mieux leurs légitimes priorités, qui de plus nous concernent par l'intermédiaire des autres services publics dont nous pouvons disposer.

B) : Interprétations variées : difficultés de compréhension mutuelle

Ainsi, on comprend que le terme de service public est chargé de significations multiples et qu'il fait référence à une certaine idéologie, à un système juridique, et à des institutions. En conséquence, les représentations personnelles des différents individus à propos du service public sont très variées et confuses. Ainsi, on peut bien imaginer que les élus, les

⁹ idem p55

représentants de l'Etat, les fonctionnaires, les usagers, et les autres peuvent avoir des difficultés à s'entendre sur les missions d'un service public de l'école de musique.

4) : Le fonctionnement du service public

A) : Conditions de création et légitimité

Outre les services publics régaliens qui entrent dans la définition même de la constitution, le préambule de 1946 oblige l'Etat à instituer des services comme l'enseignement, la santé ou l'aide sociale. C'est le Parlement, en fonction de la nécessité publique qui vote les crédits à attribuer ou non à un nouveau service public et il est contrôlé en cela sur les modalités des mesures de nationalisation par le Conseil Constitutionnel. Au début, pour être licite, l'intervention locale devait répondre à deux conditions cumulatives : "*d'une part, avoir en vue la satisfaction des besoins légitimes de la population – à l'exclusion de préoccupations d'ordre financier ; d'autre part, être fondée sur la carence de l'initiative privée.*"¹⁰ Ensuite, c'est l'*intérêt public* qui a seul justifié l'intervention locale dans des domaines très diversifiés comme le logement, les spectacles, les jeux, les loisirs... et pour des motifs très variés allant du besoin de distraction de la population à l'assistance aux plus démunis.

A) : Statut, régime

Le service public, en fonction de ses missions d'intérêt général, se voit en France presque toujours attribuer un *statut de monopole* afin d'échapper aux lois du marché et ainsi protéger la population d'une initiative privée.

En conséquence, l'administration du service public doit répondre à des critères de *continuité*, d'*égalité*, et de *mutabilité*. Cela signifie que l'Etat s'engage à assurer un service public de manière régulière et continue, afin ce que tous soient placés dans une position égale en face

¹⁰ idem p47

du service, et à adapter les prestations fournies pour qu'elles puissent toujours être adaptées aux besoins.

Voilà qui nous renseigne davantage sur les missions que nous serions tenus de respecter au regard du service public de l'école de musique. Mais il s'avère que tout n'est pas aussi simple et d'autres facteurs vont rentrer en jeu.

5) : Menace libérale

A) : Evolutions et mutations

Le service public va tout d'abord évoluer en fonction des mutations économiques.

Les institutions publiques, censées représenter l'intérêt général, s'essoufflent au fur et à mesure par une certaine lourdeur administrative qui peut diminuer leurs compétences en matière de mutabilité, ce qui remet en question son rôle d'intérêt public, et tend quelquefois à renforcer les inégalités plutôt que de répondre au critère d'égalité. On parle d'effets externes.

D'autre part, parallèlement à la multiplication des services publics, les impôts qui servent à les financer sont de plus en plus lourds. On passe de ~38% à ~50% du P.I.B.. Face à cet effritement du mythe de l'Etat providence, à l'énormité des missions à assumer, et en raison du mécontentement des usagers, les libéraux préconisent la privatisation de certains secteurs publics. L'Etat adopte donc une politique libérale de privatisation. Cela concerne surtout le secteur économique, mais aussi le domaine de l'information : TF1, les radios etc... De plus, l'Etat se décharge du poids de multiples activités par les lois de décentralisation. Ce poids se reporte en partie sur les collectivités territoriales, qui elles aussi ont de très nombreux services publics à assumer et qui elles-mêmes sont conduites à privatiser certains secteurs d'intérêt général. Ainsi, l'heure est à l'économie de gestion, et, par exemple, on va privatiser le service de l'enlèvement des ordures ménagères ou bien les cantines scolaires, et travailler en convention avec le privé.

B) : Conséquences

On peut constater une certaine dilution du régime, dans le sens où les impératifs d'égalité, de mutabilité, et de continuité ne sont plus toujours pris en compte. Car la politique libérale, avec les lois de libre concurrence, entraîne l'apparition de systèmes de conventions passées avec des organismes privés, et rend ainsi la frontière public / privé de plus en plus floue. En conséquence, cela a pour effet de déstabiliser le monopole d'action des services publics. Or, le monopole est indispensable pour garantir efficacement le respect de ces critères. Par exemple, le statut de monopole permet d'envisager l'égalité d'accès à un service donné pour tous les citoyens de manière durable, alors que le secteur privé est soumis aux lois du marché, et ne peut donc pas fonctionner à perte. Pour que l'entreprise fonctionne correctement, il faut qu'elle soit rentable. Par des stratégies de marketing, elle va donc tenter de cibler son action sur une clientèle spécifique qui a les moyens de payer. On comprend donc que l'égalité d'accès au service est alors impossible. De même, rien n'oblige cette entreprise à maintenir ses activités. Du jour au lendemain, elle pourra, si elle le souhaite, cesser ses activités. Quelle serait donc la pérennité d'un tel service ?

Sous un autre angle, de par les lois de décentralisation, on peut voir se détacher plusieurs niveaux de responsabilités : une gestion directe de certains services publics par l'Etat, d'autres services étant pris en charge par les collectivités territoriales, et maintenant, les régions et départements ont eux aussi des responsabilités dans ces domaines. Sachant que dans certains cas, chaque niveau octroie des subventions spécifiques pour un même service.

6) : Synthèse

Comment donc nous y retrouver dans cette multiplicité d'informations ? On est conduits à se demander en quoi la notion même de service public, qui englobe une si grande diversité de services et évolue au cours du temps, pourrait nous servir pour définir précisément nos missions d'écoles de musique. Mais il me semble que pour définir ces missions, il était

primordial de tenter de comprendre la complexité sous-jacente à ce terme de "service public" afin de pouvoir s'appuyer sur des bases, certes très complexes, mais un peu plus solides

Il me semble maintenant important de considérer l'école de musique au regard de la notion de service public dans le contexte de l'évolution des politiques culturelles. Car je crois que si l'on veut pouvoir aujourd'hui réagir de manière constructive, il importe de sonder le passé. Cela aura pour effet de nous permettre de comprendre davantage les différentes missions attribuées à l'école de musique au cours du temps et qui ont contribué à l'élaboration de nos représentations actuelles. Cela nous amènera à avoir conscience de l'urgence de la situation et des menaces qui planent sur l'école de musique d'aujourd'hui et nous obligera à nous poser des questions cruciales pour l'avenir de l'école de musique publique. Peut-être qu'ainsi verrons-nous apparaître les grands axes des missions des écoles de musique d'aujourd'hui et leur spécificité de service public.

III) : HISTOIRE D'UN SERVICE PUBLIC DANS LE CONTEXTE DES MUTATIONS CULTURELLES

1) : De la création du Conservatoire à la deuxième guerre mondiale

A) : Création du Conservatoire

a) : Contexte

Jusqu'à la création du Conservatoire, l'enseignement musical était dispensé par les églises dans le cadre de pratiques religieuses et était réparti sur tout le territoire en 122 chapitres. Le niveau artistique était très inégal, et le prix fixé en fonction du don consacré à cet effet par les églises. On pouvait donc constater des inégalités quant au coût de l'enseignement. En 1792, l'Etat ordonne la fermeture de ces écoles et instaure un fonctionnement ultra centralisé de l'enseignement musical et de niveau supérieur. On peut d'ailleurs s'interroger sur le sens du terme d'enseignement supérieur quand il n'y a pas de lieux pour un enseignement de niveau inférieur.

b) : Mission et organisation structurelle

En 1795, date à laquelle le Conservatoire de Paris est créé, les missions qui lui sont attribuées sont assez claires.

"Sous le rapport de l'exécution, le Conservatoire est employé à célébrer les fêtes nationales ; sous le rapport de l'enseignement, il est chargé de former des élèves dans toutes les parties de

l'art musical" ¹¹ ; "Le Conservatoire est, d'une part, fournisseur de voix pour la scène et de musiciens pour la fosse de l'Opéra, d'autre part, pourvoyeur des musiques de l'armée."¹²

En conséquence, le rôle du Conservatoire est de former des instrumentistes bons lecteurs, dans différentes disciplines instrumentales pour satisfaire les exigences des orchestres de la musique militaire et des hymnes nationaux et de l'opéra.

La structure mise en place doit donc sélectionner une élite de musiciens censés représenter la nation. Elle va donc être naturellement construite par le haut, en fonction du résultat précis attendu.

Pour former une élite nationale on est conduit à faire une sélection des meilleurs élèves par l'intermédiaire d'examens, de concours. Afin de satisfaire aux exigences du répertoire, qui nécessite de multiples instruments, on va compartimenter la structure en différentes disciplines pour ainsi former des spécialistes. Dans ce but, les cours sont organisés dans un rapport de maître à élève où l'accent sera mis sur la maîtrise technique de l'instrument. Pour cela, de nombreux recueils d'exercices voient le jour, dans toutes les tonalités et ainsi préparer l'élève au répertoire attendu. Parallèlement à ces cours individuels, afin de former de bons lecteurs, le cursus prévoit l'étude du solfège comme tronc commun pour tous les élèves et dans autant de clefs que le réclament les différents instruments de l'orchestre. Là aussi, les professeurs sont conduits à élaborer des méthodes de solfège, qui visent avant tout à développer des aptitudes de lecture.

B) : Evolutions structurelles

a) : Créations des succursales

Face à un cruel manque de voix pour les fêtes nationales provinciales, on décide de mettre en place un système de succursales du conservatoire en province. La mission de ces succursales est de trouver de belles voix et de les former pour qu'elles aillent ensuite au conservatoire de

¹¹ article 2 du décret du 3 août 1795, in "De quelles écoles de musique et de danse la société a-t-elle besoin ?" C H Joubert p 19 ; Conservatoires de France ; 1993

¹² idem

Paris. Ainsi, en 1806 et 1816, des mesures sont prises en conséquence : d'une part, des inspecteurs sont nommés pour aller contrôler les succursales, leur attribuer leur label, et contribuer à la prospection de nouvelles voix, et d'autre part, un pensionnat est créé au conservatoire pour les étudiants provinciaux.

En 1846, il y a 5 succursales dont les financements sont loin d'être égaux. La participation municipale est toujours très importante, mais celle de l'Etat n'est jamais la même envers les différentes succursales et tend généralement à baisser. Il donne le prestige d'un titre de succursale en essayant de réduire au maximum les frais engagés. Il n'y a pas de contestation possible de la part des différentes succursales car elles n'ont pas de liens entre elles.

b) : Créations des succursales de succursales

Dans les années qui suivent, des contestations éclatent localement. Puis, en 1930, une opposition collective se manifeste contre une hiérarchie de plus en plus forte. On proteste contre un Etat non payeur (1/39^{ème} des subventions totales !) mais décideur. On revendique donc une certaine décentralisation de l'enseignement. Si ces réclamations n'aboutissent pas à une plus grande participation financière de l'Etat, le pouvoir hiérarchique des succursales s'accroît considérablement. Ces dernières, qui étaient auparavant au dernier échelon du système de l'enseignement français, montent en grade avec la création des succursales de succursales. Elles acquièrent une certaine autorité sur les petites écoles des environs car elles s'avèrent être un passage obligé vers l'excellence du Conservatoire. En conséquence, elles représentent l'élite régionale et vont pouvoir imposer leurs normes de sélection à toute la province. La structure de l'enseignement musical confirme ainsi son unique vocation professionnelle, par la mise en place progressive, en partant du haut qui représente l'excellence nationale, des différentes strates de la pyramide.

C) : Controverses politico-culturelles

C'est le moment où les politiques culturelles sont très controversées. La structuration des Beaux-Arts est l'objet de violentes polémiques : *"Si, dans les années d'installation de la République, des relations de proximité et des jeux de consécration croisée étaient observables entre savants, artistes, hommes de lettres d'une part et hommes politiques et fonctionnaires d'autre part, une séparation plus nette s'instaure peu à peu et s'affirme singulièrement à partir des années 1890."*¹³ (p23) D'une part, les défenseurs du rapprochement de l'Art et de l'Etat : *"Supprimer le budget des Beaux-Arts ? Autant décréter que la République Française sera désormais ostrogothique ou vandale. Restons Athéniens."*¹⁴, d'autre part, ceux qui y sont farouchement opposés : *"l'Art, c'est la liberté, l'Etat c'est la tyrannie."*¹⁵ *"un être abstrait et sans entrailles, une entité dépourvue de sensibilité et de culture,...un despote bureaucratique, anonyme et irresponsable qui n'est capable que de déterminer le triomphe de la Médiocrité et de la Laideur."*¹⁶ *"Une monstruosité"*¹⁷

De violents débats agitent donc le secteur artistique à propos de l'intervention de l'Etat dans le domaine de l'Art. Dans les années 1880, cela conduit à un certain compromis : la tutelle du Sous-Secrétariat d'Etat aux Beaux-Arts. La structuration du champ artistique va reposer sur des principes de dénégation de l'économie. *"L'Art est alors considéré comme devant relever de logiques symétriquement opposées à celles de l'argent, et c'est le principe d'une « économie inversée » - la valeur artistique étant inversement proportionnelle au succès commercial – qui structure les hiérarchies, les relations, les pratiques propres à cet univers."*¹⁸

Ces conflits engendrent un flou institutionnel au niveau des politiques culturelles qui n'entraîne cependant pas de conséquences immédiates sur l'école de musique.

2) : Un grand bouleversement

¹³ Vincent Dubois, in : La politique culturelle, p23, Belin, 1999

¹⁴ idem, citation de J Reinach, p30

¹⁵ idem, citation de Wilette, p29

¹⁶ idem, citation ?

¹⁷ idem, citation de Vincent D'Indy, p29

¹⁸ idem, p24

A) : Idéologie naissante

Ce grand conflit par rapport à l'engagement de l'Etat dans le domaine artistique va évoluer et aboutir en 1958 à la création du Ministère de la Culture. L'arrivée de personnalités politiques de plus en plus compétentes au point de vue artistique va en quelque sorte favoriser l'intervention de l'Etat. De nouvelles conceptions vont contribuer à sa légitimation.

De plus en plus, on s'attache au fait que l'Art serait un vecteur d'instruction publique. Avec l'établissement de la journée de travail de 8 heures, on s'inquiète du loisir des ouvriers et on revendique une égalité d'accès aux choses de l'Art. On voudrait étendre les bienfaits de la démocratie à l'Art.

La protection sociale des artistes est également une préoccupation importante.

Le point de vue économique est aussi sollicité : on se rend compte que les richesses de l'Art induisent des effets bénéfiques sur beaucoup d'activités économiques. Le prestige de l'Art français à l'étranger pourrait avoir d'heureuses conséquences sur les exportations françaises et ainsi profiter à la collectivité.

B) : Accessibilité à l'art : influence sur le réseau d'écoles de musique

Cette mutation idéologique va donc peser dans les missions du Ministère de la Culture. Une politique de libre accès aux chefs d'œuvres artistique est mise en place sous la conduite d'André Malraux qui organise le développement des Maisons de la Culture. La musique est donc toujours perçue en premier lieu comme un objet de diffusion artistique, dont il faut cependant assurer la démocratisation. Cette politique confirme dès lors le besoin de musiciens professionnels dans une optique de concerts, étant donné les efforts qui sont faits pour développer l'accessibilité à l'Art. En conséquence, les missions de l'école de musique sont donc toujours de former une élite de musiciens dont le but est majoritairement de jouer dans les orchestres. Ce besoin croissant renforce la nécessité de formation, et on élargit une

nouvelle fois la base de la pyramide, toujours dans l'optique précise de former ce type de musicien. Marcel Landowsky, sous l'impulsion d'André Malraux, lance un vaste programme de développement des écoles de musique qui est légitimé par l'idée que l'excellence doit être accessible à tous. *"Cette impulsion que donne le Ministère des Affaires Culturelles au début des années 1970 est décisive : l'Etat est gestionnaire du Conservatoire de Paris, modèle d'excellence et de technicité, le reste de la pyramide est conçu pour y aboutir sous son Contrôle."*¹⁹ On assiste donc à une véritable multiplication des écoles de musique et à la formation du réseau actuel.

C) : Mutations

La prolifération des écoles de musique aboutit ainsi à une généralisation de la formation musicale sur tout le territoire. Mais l'achèvement de la construction par le haut d'une structure censée partir de la base va déboucher sur une série de problèmes. De plus en plus, on va être confronté à une demande croissante de formation d'amateurs, alors que la structuration même des études a une finalité professionnelle. On assiste donc alors à une certaine mutation des missions de l'école de musique.

D'autre part, avec le développement de la radio et de la télévision, l'esthétique musicale jusqu'alors très standardisée et inhérente à une forte culture tonale classique représentée par les orchestres, évolue sensiblement et se diversifie. Les musiques actuelles, avec l'apparition des instruments amplifiés, se développent considérablement. Largement diffusées, elles sont plus accessibles à l'ensemble de la population qui s'approprie un style musical assez simple et compréhensible. L'Art contemporain, lui aussi diffusé en vertu de la politique d'accessibilité à l'Art, rencontre un problème majeur : étant donné l'évolution du langage musical, une simple confrontation aux œuvres d'Art ne suffit plus, et conduit à remettre en question la valeur de la musique contemporaine. On assiste à une séparation toujours plus marquée entre les références musicales de la population et l'esthétique musicale contemporaine. Le manque

¹⁹ L.M. Berlioz in : "Enseigner la musique n° 4 ", p122

de médiations nécessaires à la compréhension du langage musical se fait donc cruellement sentir.

De plus, les loisirs et le secteur socioculturel se développent eux aussi de manière extraordinaire dans un souci de service public accessible à tous. Ces conceptions vont imprégner les mentalités de manière généralisée et déboucher en termes de demande sociale, sur le droit au loisir musical. Dans un souci d'éducation populaire et d'égalité d'accès à ce loisir musical, on va également préconiser l'intervention de l'école de musique à des fins socioculturelles.

IV) : MUTATIONS : PROBLEMES, MESURES ET ANALYSE DES RESULTATS

1) : Les problèmes entraînés par ces mutations

Le fait de s'être penchés sur l'histoire du service public de l'école de musique au sein des politiques culturelles nous permet maintenant de mieux discerner l'évolution des missions attribuées à l'école de musique. On voit également plus clairement l'origine de la crise actuelle : le problème qui se pose aujourd'hui provient du fait que la structure actuelle, conçue pour une mission précise de formation d'une élite de musiciens professionnels, n'a pas changée, alors que les missions que l'on attend d'elle ont nettement évoluées et se sont diversifiées.

A) : Inadéquation structure / missions

Ces missions cohabitent dans une structure inadaptée sans que l'on en ait forcément conscience. Chaque acteur a une représentation personnelle de ses missions en fonction de sa propre perception, influencée par son cursus personnel et certainement par le poids institutionnel variable des structures dans laquelle il enseigne. La hiérarchie qui s'installe ainsi entre les différentes missions découle implicitement de la hiérarchie structurelle.

D'une part, les plus grandes structures qui prônent une formation élitiste, sont profondément ancrées dans les consciences en tant que représentants de l'excellence musicale et donc seuls détenteurs de l'autorité en la matière. Cela ferme les débats et clôt les protestations qui n'ont d'ailleurs pour cette même raison, pas l'occasion de s'exprimer, voire même, de s'imaginer. Les professeurs des petites structures sont bien souvent des produits (ou sous-produits ?) de grandes structures et ne peuvent remettre en question efficacement une structure qui les

légitime. En conséquence, les petites écoles se partagent un mélange de missions parmi lesquelles se trouvent la formation des amateurs, les enjeux socioculturels et ce qui relève davantage du loisir. Leurs meilleurs élèves seront toujours, comme par le passé, aiguillés vers des plus grandes structures et ainsi de suite. Les petites structures seront généralement évaluées, du moins dans les consciences, en fonction du nombre des élèves parvenus à intégrer les strates supérieures de la pyramide et de cela dépendra leur labellisation et par conséquent l'attribution de leurs subventions.

D'autre part, la formation de l'élite, de par la somme des savoirs à apprendre nécessite beaucoup de professeurs et de temps de cours. Le budget qui leur est consacré est donc très important par rapport aux subventions attribuées aux petites écoles. Il y a donc bien là une concrétisation financière des hiérarchies des missions.

B) : Problème d'adéquation musique / public

Jusqu'à présent, la musique enseignée était relativement ciblée. Le modèle de l'excellence musicale était celui de la musique tonale occidentale, car les orchestres jouaient principalement ce répertoire. Mais, l'école de musique rencontre alors un problème lié à la pluralité des esthétiques musicales. Le marché de la diffusion se diversifie de plus en plus par l'intermédiaire de la radio, des disques et de la télévision, et s'imprime sur la demande sociale.

De plus, le style musical va être lié à une question d'identité culturelle de la population. Doit-on, en conséquence, en vertu des principes de mutabilité et d'égalité du service public, s'adapter à cette demande ?

Le problème est d'autant plus complexe que cette demande sociale est très diversifiée et difficile à évaluer, car elle n'est pas vraiment exprimée et est conditionnée par l'offre proposée. Les demandeurs potentiels d'autres esthétiques musicales ne s'adressent pas aux écoles de musique, car ils savent que les styles qu'ils désirent pratiquer n'y sont pas enseignés et souvent même dévalorisés par les représentants de l'excellence musicale.

A la hiérarchie structurelle et financière s'ajoute une hiérarchie des musiques. On peut donc s'interroger sur la légitimité de ces hiérarchies et se demander si l'école de musique ne devrait pas proposer une diversité culturelle démocratique au nom du principe d'égalité d'accès au service public. Est-ce que l'école de musique doit enseigner uniquement la musique tonale classique ou proposer l'accès à toutes les musiques ?

Nous avons vu que la musique contemporaine s'éloigne de plus en plus de la culture musicale de la population. Quelle place lui réserver ? Comment organiser l'enseignement de ces nouvelles formes de langage pour réduire la fracture qui sépare le public et les compositeurs ?

C) : Problèmes pédagogiques

Tout ce questionnement sur les missions de l'école de musique se décline bien évidemment sur le plan pédagogique.

Le fait d'avoir envisagé la musique dans un rôle de service public de diffusion a jusqu'alors contribué à faire de l'œuvre écrite, un but pédagogique en soi. En conséquence, les exercices et méthodes issues des origines du Conservatoire se sont multipliés, contribuant à programmer un enseignement standardisé. Mais ces méthodes étaient conçues afin de former un musicien professionnel assez typé, censé jouer principalement en orchestre. Or, le champ des savoirs s'est terriblement développé : d'une part, la sphère dite "classique" s'est vue considérablement enrichie par les recherches dans le domaine de la musique baroque ainsi que par le développement de la musique contemporaine (langage, forme, modes de jeu, etc...), d'autre part, les mutations culturelles ont favorisé l'émergence d'esthétiques nouvelles. Les objectifs des méthodes précédemment répandues ne correspondent donc plus aux compétences que l'on attend d'un musicien professionnel.

Dès lors, on ne peut plus prétendre enseigner la totalité du répertoire à chaque élève, mais on est amené à faire des choix didactiques. Le domaine pédagogique doit donc également prendre en compte ces mutations et rencontre ainsi un problème de transmission des savoirs. Doit-on toujours enseigner chaque œuvre musicale comme un but en soi, ou bien les

envisager comme des moyens de construire des concepts musicaux permettant à l'élève de développer son autonomie?

Le développement des sciences cognitives, de la psychologie, remet également en question l'enseignement dispensé. On est amené à s'intéresser davantage à l'élève, de manière à donner davantage de sens immédiat à son apprentissage et éviter qu'il apprenne bêtement sans comprendre, uniquement par imitation, ce qui le rendrait incapable de se débrouiller par lui-même. Le professeur n'aurait donc plus un rôle exclusivement directif, mais proposerait des situations pédagogiques qui mettraient en jeu la recherche personnelle de l'élève. Par ce moyen, les pratiques amateur seraient certainement développées, car les élèves sortant de l'école de musique sauraient se débrouiller par eux-mêmes.

Le système d'évaluation qui fonctionne uniquement sous forme d'examens pourrait être également perfectionné de manière à privilégier une forme d'évaluation formative.

D) : Problème de la formation et des statuts

En conséquence, ce questionnement pédagogique pose le problème de la formation des professeurs. *"Dans ce contexte, les notions de diplômes et de qualification pédagogique sont récentes. Jusqu'au années 1990, il n'existait pas de formation initiale préparant au métier d'enseignant par un cursus donnant une formation théorique, tant sur le plan intellectuel (connaissances générales, histoire de l'Art, culture musicale diversifiée), que sur le plan pédagogique (connaissance de l'enfant, psychologie, didactique). La grande majorité des professeurs en poste actuellement n'a donc pas eu accès à ce type de contenus. Leur entrée dans la profession se faisait avant tout par la validation de leur niveau en technique instrumentale. Il semble que la transmission du savoir était orale avant tout, de professeur à élève par reproduction et sans référence à des contenus référencés."*²⁰

Jusqu'alors, les professeurs devaient uniquement être de bons musiciens pour pouvoir enseigner, mais on se rend compte qu'il est fondamental qu'ils soient également des

²⁰ idem, p118-119

professionnels de l'enseignement, des spécialistes de la transmission du savoir. En effet, on peut se demander en quoi notre savoir est important, dans la mesure où on ne sait pas forcément comment le transmettre aux élèves ?

Les professeurs diplômés du CA (Certificat d'aptitude) sont très rares car le diplôme a été institué très récemment (1978 ?). Une très grande partie des professeurs n'a donc pas de diplôme d'enseignement reconnu par l'Etat. La croissance terrible du réseau des écoles de musique pose donc un problème aux municipalités : sur quelles bases vont-elles recruter les professeurs ? Est-ce qu'un diplôme de musicien, par exemple une médaille d'or, délivré par des structures financées essentiellement par les Mairies, peut être considéré comme valable dans le cadre de l'enseignement ? Quel pouvoir ont-elles pour légitimer localement ces professeurs ? Ont-ils tout de même droit à un cadre d'emploi stable, à un plan de carrière ? On peut donc voir apparaître un certain paradoxe : les municipalités vont devoir embaucher des professeurs qui ne sont pas officiellement reconnus par l'Etat. Comment donc reconnaître la compétence des professeurs au niveau des collectivités territoriales si ils n'ont pas de diplômes reconnus nationalement ? La cohérence des pouvoirs publics à ce sujet est problématique et conflictuelle : elles sont conduites à remettre en cause l'efficacité et la cohérence des normes nationales.

2) : Tentatives de conciliation

Dans les années 1970, les politiques culturelles étaient principalement orientées vers la diffusion. L'Etat était donc devenu gestionnaire du conservatoire de Paris. Mais, à partir du 1^{er} Ministère Lang, l'Etat prend conscience de ces mutations et prend une série de mesures pour pallier ces problèmes.

A) : Mesures

a) : Sécurité de l'emploi ; statuts et diplômes

On assiste donc à la création et à la diversification des diplômes : le Certificat d'aptitude (CA), le diplôme d'état (DE), et le Diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI).

"La publication par le Ministère de l'Intérieur en 1991 et 1992 de la "filière territoriale des enseignements artistiques" donna des cadres d'emploi aux différentes catégories d'enseignants concernés et obligea dorénavant des recrutements à ces postes à des niveaux de diplômes et à des concours de recrutement nationaux." ²¹

Puis, afin de régulariser les procédures de titularisation, le Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT) met en place un concours accessible aux candidats diplômés, après avoir recensé les postes ouverts par les collectivités territoriales. Ces concours seront organisés pour chaque groupe de diplômes et dans chaque discipline. Une médaille d'or ou DEM (Diplôme d'études musicales) ouvrant l'accès à une titularisation au grade d'assistant, un DE, au grade d'assistant spécialisé, et un CA, au grade de professeur. Les meilleurs de ces candidats seront donc admis sur une liste d'aptitude et pourront ainsi être titularisés par les municipalités, sur la base de normes nationales. Cela ouvre donc une perspective de carrière aux enseignants de musique et leur donne accès à une grille de salaire déterminée.

b) : Formation continue et initiale

La formation continue des professeurs est développée, puis la formation initiale, par l'intermédiaire de nouveaux centres comme les CFMI (centres de formation de musiciens intervenants), en 1983, et les CEFEDM. (centres de formation des enseignants de musique) en 1990.

c) : Schéma directeur

L'Etat va élaborer "un schéma directeur des écoles de musique" pour définir l'orientation des établissements. Il vise plus particulièrement la formation des amateurs. De cette finalité découlent de nouveaux objectifs pédagogiques, axés davantage sur les pratiques collectives que sur la technicité instrumentale individuelle. On cherche à sortir de l'impasse d'une

²¹ idem, p118

évaluation annuelle sélectionnant les élèves par l'intermédiaire d'examens annuels. On s'intéresse donc davantage aux élèves qui sortiraient de l'institution au milieu du cursus qui leur est proposé. On préconise donc la création de cycles regroupant plusieurs années d'apprentissage au cours desquelles l'élève ne sera plus évalué sous forme d'examens réguliers, mais uniquement à la fin d'un tel cycle. Ces cycles devront proposer un cursus global cohérent, censé donner le bagage musical nécessaire à l'autonomie des élèves qui décideraient d'arrêter à la fin de chaque cycle.

3) : Retour sur ces mesures, problèmes d'application et dysfonctionnement

A) : Statuts et cadre d'emploi

On ne peut contester l'objectif de ces mesures, et l'on ne peut que se réjouir de ce que l'Etat se soit préoccupé de notre situation, afin de nous donner un cadre d'emploi stable. Seulement, si les mesures prises en 1991 / 1992 peuvent sembler satisfaisantes, il convient aujourd'hui de relativiser leur pertinence car ces mesures elles mêmes ont leurs limites.

a) : Parcours du combattant

Loin de simplifier les procédures, ces décisions multiplient les concours de toute sorte. Ainsi, le parcours du professeur ou futur professeur d'aujourd'hui devient une véritable épreuve de force. Il faudra tout d'abord réussir à obtenir une médaille d'or ou DEM (Diplôme d'études musicales), voire un prix de CNSM, puis le DE ou le CA, pour ensuite tenter d'être admis sur la liste d'aptitude correspondante, et enfin, avoir un entretien avec les élus d'une municipalité et le directeur d'un établissement qui décideront si le profil du professeur leur convient. C'est uniquement après avoir surmonté toutes ces épreuves que l'on pourra être enfin titularisé au terme d'un ultime stage au grade correspondant au diplôme obtenu au préalable.

B) : Difficultés d'organisation

On peut signaler que l'organisation de ces différents concours, dans chaque discipline instrumentale, est très coûteuse et pose des problèmes d'ordre logistique. Ainsi, la fréquence de ces concours est relativement lente. On peut citer comme exemple l'organisation du concours du CNFPT pour le grade d'assistant spécialisé. La dernière session a eu lieu en 1996, et la prochaine est prévue pour 2002. En conséquence, tous ceux qui étaient inscrits sur la liste d'aptitude ont trouvé une situation, et les municipalités désirant ouvrir un poste doivent embaucher provisoirement des professeurs diplômés, mais sans pouvoir les titulariser. D'autre part, cette liste d'aptitude est normalement valable un an (renouvelable), après quoi, ceux qui n'auraient pas trouvé de poste se verraient dans l'obligation de repasser ce concours.

c) : Délivrance des diplômes

La situation peut paraître compliquée ; mais les problèmes ne font qu'empirer si l'on regarde de plus près le mécanisme d'obtention des diplômes.

Les jurys chargés de délivrer les diplômes doivent sélectionner les meilleurs candidats. Les critères républicains d'égalité devant les examens leur confèrent une légitimité toute puissante et leurs choix ne sauraient être remis en question, car ils représentent l'état. Mais l'appréciation de ces jurys va dépendre de leurs propres représentations des compétences exigées, lesquelles peuvent varier d'un jury à l'autre²². En conséquence, les candidats présentant tel ou tel diplôme ne savent pas forcément sur quoi ils vont être évalués. En extrapolant, on peut légitimement se demander comment un candidat refusé à un concours pourra travailler à pallier les lacunes observées par le jury en question, si au concours suivant, les représentations des nouveaux jurés diffèrent de celles des précédents.

Il importerait donc maintenant de définir précisément les compétences requises pour l'obtention de tel ou tel diplôme sous forme de critères d'évaluation détaillés. Ces compétences établies, il me semble qu'on pourrait envisager de regrouper les épreuves en un

²² voir à ce sujet la lettre publiée par la revue "Etats d'âme", n° 6, mars 2000, p11

seul concours. Cela aurait également pour effet de simplifier les multiples procédures actuelles et de délivrer des diplômes cohérents.

Aujourd'hui, la situation peut donc paraître paradoxale. Par exemple, un diplôme d'Etat d'enseignement spécialisé, comme son nom ne l'indique pas, ne suffit pas pour être titularisé et donc reconnu par l'institution.

d) : Débouchés professionnels

Comme il fallait régulariser la situation des nombreux professeurs sans diplômes issus de la politique Landowsky, certains ont été titularisés du fait de leur ancienneté. Un certain nombre de CA et de DE ont également été attribués. Mais, malgré le fait que ces diplômes soient obligatoires pour enseigner la musique en école de musique, il demeure cependant que seulement ~ 30 % des professeurs actuellement en poste seraient diplômés.

Le problème que l'on rencontre aujourd'hui est paradoxal. D'une part, les diplômes sont distribués au compte goutte (un seul CA aurait été délivré en flûte traversière lors d'une session qui avait lieu à Fresnes), pour ne pas créer trop de postes par rapport aux besoins actuels des écoles de musique et pour garder ainsi un minimum de débouchés professionnels aux lauréats. Mais d'autre part, la structure, qui est toujours essentiellement orientée vers une finalité de diffusion, continue à former des musiciens de haut niveau dont la grande majorité ne rentre pas dans les orchestres, car les places sont souvent déjà pourvues. Ceux-ci sont donc amenés à enseigner pour vivre²³. Est-ce que, par ce moyen, on ne risque pas de contribuer à créer des chômeurs ?

B) : Formation des professeurs

Les formations initiale et continue mises en place devaient se généraliser à tout le territoire et devenir progressivement les seules voies d'accès aux diplômes. Ainsi, la formation initiale

²³ voir à ce sujet, "Les anciens étudiants des Conservatoires supérieurs de musique de Paris et de Lyon, 1979-1990", Schepens Eddy, Département des études et de la prospective, Ministère de la Culture, Ecole des mines de Paris, 1995

devait préparer les professeurs ou les futurs professeurs aux nouvelles missions de l'école de musique, et développer une certaine identité professionnelle.

Mais on peut constater la persistance de valeurs issues d'une finalité d'excellence instrumentale chez de nombreux opposants. Ceux-ci sont généralement des enseignants n'ayant pas suivi de formation. Ils ne voient donc pas les enjeux qui les sous-tendent et critiquent quelques fois assez violemment les centres de formation. En effet, on reproche très régulièrement à ceux-ci de se concentrer sur des réflexions philosophiques éloignées du terrain concret de l'enseignement au lieu de privilégier le travail instrumental. Là encore, les divergences de points de vue illustrent bien la problématique des représentations personnelles des différents acteurs à propos des finalités de l'école de musique.

En conséquence, les diplômes présentés en "candidat libre" sont maintenus et les enjeux contenus dans la généralisation de la formation des professeurs s'envolent. Ainsi, on peut aujourd'hui obtenir un DE de deux manières ; et paradoxalement, celle qui est le plus souvent valorisée au sein des représentations de chacun est celle qui demande le moins d'investissement et de travail personnel.

C) : Le schéma directeur

Dans ce contexte, les impulsions lancées par le Ministère de la Culture en matière de schémas directeurs ont rencontré une grande opposition. Celui de 1991 particulièrement a dû être modifié et épuré de son contenu, tant le décalage était grand avec les représentations d'une majorité du corps enseignant. Certains directeurs d'établissement auraient même annoncé publiquement qu'ils ne respecteraient pas ce schéma. Face à ces réactions hostiles, ce schéma, censé contribuer à la cohérence du fonctionnement de l'école de musique par rapport à ses différentes missions, rencontre un problème d'application.

D) : Evolution de la structure

*"Le modèle a évolué, mais ne s'est pas modifié dans sa conception même. On peut par exemple rappeler la mise en place depuis le schéma de 91, de diplômes attestant la globalité d'une formation (DEM, CFEM). Là encore, il s'agit d'ajouts : plutôt que de remettre à plat la formation initiale, dans sa conception particulièrement compartimentée, on accumule des unités de valeur disciplinaires indépendantes les unes des autres, qui existaient déjà et ne se sont pas modifiées."*²⁴

Pour faire face à la pluralité des esthétiques musicales de la population, on va créer dans les écoles de musique des classes de toutes sortes (jazz ; musiques traditionnelles ; musiques actuelles ; département baroque ; etc...).

Loin de faire évoluer la structure en elle-même, on ajoute ces disciplines à l'institution existante. Au lieu de remettre en question la pertinence du cloisonnement des disciplines, on renforce encore plus la segmentation. La création des départements, en regroupant les familles d'instruments entre elles, ne parvient pas non plus à déboucher sur une certaine interdisciplinarité. Même si l'on ne peut nier que des projets soient montés dans le cadre de ces départements, l'organisation structurelle ne change pas.

E) : Pédagogie

Nous avons vu que l'école de musique reflète inévitablement dans sa structure, les intentions pédagogiques et didactiques. Or, même si on est de plus en plus amené à réfléchir à l'utilisation des sciences cognitives, on voudrait les utiliser dans une structure construite pour d'autres finalités.

"Qu'est-ce qui empêche un professeur de formation musicale de développer un programme axé sur les pratiques collectives et la création contemporaine ?" Le professeur répondra : "Je voudrais bien, mais je ne peux pas, car je suis tenu de respecter le programme". Qui fixe le programme ?L'enseignant dira : "le directeur". Le directeur dira quant à lui : "Je voudrais

²⁴ M Rotterdam, in "Enseigner la musique n°4", p113

bien que l'établissement évolue, mais j'ai du mal à lutter contre l'immobilisme de l'équipe enseignante"."²⁵

On est donc bloqué dans cette situation, chacun rejetant les responsabilités sur les autres dans un cercle sans fin. D'autre part, même si on veut lutter seul, c'est voué à l'échec, car il est impossible et utopique de chercher à améliorer le dispositif pédagogique et structurel, sans une concertation générale avec tous les acteurs impliqués. En effet, chacun est nécessaire au bon fonctionnement de l'école de musique, et elle ne saurait remplir son rôle si une partie de ses agents n'adhère pas à ses principes d'organisation.

Ainsi, de la même façon, on peut se réjouir de ce que des projets soient élaborés. Mais ils sont presque toujours exclusivement orientés vers la diffusion, au détriment de l'élève lui-même et de la réalité de l'apprentissage effectué. Ainsi, on pourra même avoir l'impression d'innover, tout en reproduisant les mêmes schémas de pensée. Seule la forme change, et le fond demeure problématique.

F) : Désengagement de l'Etat

Aujourd'hui, le corps d'inspection rattaché à la direction de la musique tend à se raréfier, et parallèlement leurs missions se multiplient. On peut donc se demander dans quelle mesure les directives de l'Etat pourront être appliquées.

De plus, le schéma "directeur" est devenu un schéma "d'orientation", et on devrait voir arriver bientôt une charte de l'enseignement spécialisé. Face à un certain désengagement de l'Etat, on ne peut donc que s'inquiéter de l'avenir de l'école de musique. Devant la complexité des problèmes que nous connaissons aujourd'hui et la confusion des différentes représentations des acteurs, comment serait-il possible de maintenir un service public de l'enseignement musical spécialisé sans le soutien de l'Etat ?

²⁵ idem, p118

V) : MENACE LIBERALE

ET ORIENTATIONS CULTURELLES D'AUJOURD'HUI

1) : Menace libérale

A) : Décentralisation et privatisation

Nous avons vu dans le chapitre sur le service public que l'Etat avait été conduit à adopter une politique libérale pour faire face aux mutations économiques : d'une part, en privatisant certains domaines publics et d'autre part, en décentralisant son activité de service public auprès des collectivités. Celles-ci rencontrent donc des difficultés de gestion d'autant plus grandes et sont elles-mêmes amenées à confier des secteurs d'intérêt général au domaine privé.

L'école de musique n'échappe pas à ces considérations.

Comme d'autres administrations du service public, le fait d'avoir le monopole dans un domaine a pu conduire à un certain immobilisme. La souveraineté du conservatoire, malgré l'impératif de mutabilité d'un service public, n'a peut-être pas su prendre un compte un progressif changement de société. Et le poids de la tradition conjugué à une certaine lourdeur administrative a contribué à éloigner l'offre publique de la demande sociale. De surcroît, le financement de l'école de musique est très coûteux pour les municipalités : il peut représenter dans certaines villes jusqu'à la moitié du budget culturel. Aussi, les élus sont-ils amenés à remettre en question la légitimité du service public de l'enseignement musical spécialisé et vont prendre des décisions locales variées, en fonction de leurs propres représentations du rôle de l'école de musique. Ces mesures ne sont pas toujours favorables à l'avenir d'une école de musique publique car elles cherchent le plus souvent des solutions qui tendraient à en réduire les frais de gestion.

L'Etat, dont les directives deviennent de plus en plus floues et de moins en moins applicables, montre un certain désengagement progressif, qui, combiné aux lois de libre concurrence en matière culturelle, amène les municipalités à travailler sous forme de convention avec le privé.

B) : Convention collective

Les écoles de musique associatives ne fonctionnent pas comme les EMM (Ecoles de Musique Municipales), les EMMA (Ecoles de Musique Municipales Agrées), les ENM (Ecoles Nationales de Musique) ou les CNR (Conservatoires Nationaux de Région).²⁶ Elles ont un système de gestion privé, et sont subventionnées par les municipalités. En conséquence elles sont tenues de respecter la convention collective.

Depuis peu, l'avenant 46 à été ajouté à cette convention. Auparavant, la rémunération des professeurs pouvait varier en fonction des écoles dans lesquelles ils travaillaient. Pour faire face à cette précarité de l'emploi, l'avenant 46 fixe une grille de salaires correspondant aux titres de professeurs et d'animateurs techniciens, et leur ouvre un certain plan de carrière par l'attribution d'une prime d'ancienneté. Pour être reconnus comme professeurs, les enseignants doivent remplir trois conditions : posséder un diplôme d'enseignant reconnu ; mettre en place des programmes définis permettant de délivrer des niveaux aux élèves ; avoir un système d'évaluation établi en fonction du programme. En revanche, les animateurs techniciens ne sont pas obligés d'avoir un diplôme permettant l'encadrement, mais il suffit qu'ils aient une expérience professionnelle. On peut noter cependant que l'employeur, s'il le désire peut donner l'accès au grade de professeur à ses salariés sans qu'ils répondent nécessairement à ces trois conditions.

Il m'est apparu important de donner ces informations, car, si cet avenant semble contribuer à la reconnaissance des enseignants, il se combine quelquefois très subtilement à une politique

²⁶ Pour plus d'information sur les différents types de financement, "Les écoles de musique et de danse en Rhône-Alpes", DRAC, Ministère de la Culture, 1995

libérale. En effet, les municipalités auront moins de scrupules à privatiser leur école de musique si en contrepartie, elle peut assurer aux enseignants un cadre d'emploi stable.

Ainsi, de nombreuses écoles municipales sont passées au régime associatif. La participation de la mairie baisse et les tâches administratives deviennent plus complexes. Le budget versé à l'école est attribué chaque année mais sans garantie de renouvellement et peut varier d'une année sur l'autre. On peut citer le cas de l'école de Saint Didier au Mont d'Or, dont la capacité d'accueil plafonne car elle ne peut pas payer des professeurs supplémentaires malgré une organisation en cours collectifs et ateliers. Les projets qu'elle tente d'élaborer dépendent donc des ressources qu'on lui attribue d'une année sur l'autre. La situation est difficile mais pourrait facilement devenir critique et déboucher sur la fermeture de l'école, comme c'est le cas dans d'autres communes si jamais les subventions venaient à diminuer.

Ces écoles associatives, qui sont par ailleurs beaucoup plus nombreuses que les CNR ou ENM, vont plutôt chercher à embaucher des animateurs techniciens que des professeurs diplômés afin de réduire leur frais. On peut donc se poser des questions sur la cohérence de l'organisation du réseau français d'enseignement spécialisé de la musique. Ce fonctionnement libéral ouvre la porte à des problèmes de toutes sortes.

C) : Quelques exemples et problématiques

A Agen, les subventions ont basculé en faveur d'une école de musique privée développant les musiques actuelles.

Le CNR de Lyon s'inquiétait récemment de ce que les subventions du conseil général devaient diminuer.

Dans la région de Bordeaux, il serait apparu dans la gazette de la commune un appel d'offre pour une délégation de gestion de l'école de musique.

On pourrait citer bien d'autres exemples qui montrent bien qu'une menace libérale plane sur les écoles de musique, dont l'avenir "public" semble de moins en moins garanti. Ainsi, une logique de marché pourrait s'installer dans les écoles de musique et entraîner la disparition de

disciplines peu rentables, ou alors augmenter considérablement le montant des frais d'inscription :

De plus en plus se créent des écoles de musique privées dont le but ne concerne pas l'intérêt général, mais utilisent la demande sociale à des fins lucratives. Ces écoles se développent notamment autour des musiques actuelles, lesquelles attirent beaucoup de public. Ces mêmes structures, au regard des subventions accordées aux écoles de musique publiques, sont amenées à réclamer des fonds auprès des mairies. Souvent à juste titre, elles prétendent répondre à certains critères relatifs au service public d'une meilleure manière que les écoles dotées de subventions conséquentes. Elles mettent en avant leur rôle social d'intégration des jeunes, et contribuent au développement des pratiques amateurs en proposant des locaux adaptés aux musiques amplifiées. De plus, elles répondent à une certaine forme de demande sociale. En conséquence, elles déstabilisent la suprématie du monopole public de l'école de musique.

Quel va donc être l'avenir des écoles de musique ? Va-t-on vers une multiplication de petites écoles privées amenées à travailler ensemble et à se partager les subventions municipales ? Quand on songe aux effets de mode qui agitent le marché du disque et des médias cherchant par ce moyen à attirer le plus d'auditeurs possible pour vendre leurs spots publicitaires, et au développement extraordinaire de l'informatique musicale et des technologies du son, on peut se demander si l'école de musique actuelle ne sera pas condamnée soit à disparaître soit à se transformer radicalement. Mais dans quel sens se feront les évolutions ? Est-il possible de restructurer un service public qui tienne compte des mutations de ses missions et propose un cursus cohérent, spécifique au service public ? Ou bien est-ce que le marché privé va s'emparer de l'école de musique pour en faire un produit de consommation parmi d'autres ?

2) : Les orientations culturelles d'aujourd'hui

A) : Plan d'action

Afin de proposer une alternative à tous ces problèmes constatés précédemment, l'Etat cherche à mettre en place une politique d'aménagement du territoire cohérente, qui concilierait les différentes missions de l'école de musique. Etant donné la complexité du fonctionnement de la sphère actuelle de l'enseignement spécialisé, l'Etat préconise l'élaboration de partenariats multiples afin de structurer un réseau d'écoles de musique en relation avec tous les acteurs de terrain.

a) : Aménagement du territoire

"Lorsqu'on veut analyser l'action des pouvoirs publics dans le domaine musical, on se réfère le plus souvent à une description des actions menées dans chaque "secteur" : institutions symphoniques et lyriques, musiques "actuelles", "création contemporaine", patrimoine, écoles de musique, pratiques amateurs etc. Ces catégories ne sont pas forcément homogènes, mais elles sont couramment admises. Il existe cependant une autre entrée pour parler de cette action des pouvoirs publics, et qui se révèle sans doute plus représentative des volontés politiques : celle de l'aménagement de territoire. Derrière ce terme souvent galvaudé, il y a l'expression d'une préoccupation forte d'analyse des besoins des populations et des modalités de leur accès aux pratiques culturelles. Une préoccupation forte, également, d'apporter une réponse à ces besoins par la mise à disposition d'équipements et de services culturels adaptés aux publics, et "équitablement" répartis sur l'ensemble du territoire."²⁷

Les directives culturelles ont donc tendance à s'orienter aujourd'hui sur le plan de l'aménagement du territoire. Ainsi, on cherche à s'adapter à la demande de la population et à concilier les différents secteurs liés au domaine musical au sein d'une politique globale.

Pour cela, on va chercher à développer un partenariat avec tous les acteurs concernés, et ainsi essayer de structurer le réseau des écoles de musique de manière cohérente.

²⁷ Vincent Niqueux, in : "Musique et partenariat" ; "Champs culturels" n° 7, juin 1998, p23-25

b) : Partenariat

L'état se rend compte de l'importance du poids économique de la pratique amateur (il s'élève à ~ 5 milliards de francs), et cherche à établir un partenariat avec les différentes collectivités publiques : communes, départements, régions. *"Sur un montant total de 9 milliards de financements publics sur le secteur musical et chorégraphique, 6 milliards proviennent des communes, 2 de l'état, 700 millions des départements, et 400 millions des régions."*²⁸

Le poids qui repose sur les collectivités est considérable et elles en appellent à un effort partagé avec les autres partenaires publics.

Cette volonté de partenariat s'illustre aussi par le rapprochement des deux directions de la musique et de la danse d'une part, et du théâtre et des spectacles d'autre part.

c) : Centres ressources

"Pour mettre en œuvre ces politiques complémentaires dans le domaine musical, l'une des formes les plus originales de l'action de l'Etat a été d'encourager l'émergence de "centres ressources", véritables structures de partenariat avec les collectivités locales, et chargées d'une mission à la fois de prospective, de coordination des acteurs, et de mise en œuvre d'actions innovantes : il faut ici parler des associations départementales et des associations régionales de développement musical (ADDMC et ARDMC). Mais il faut citer aussi des structures plus spécialisées, telles que les centres de musique et de danse traditionnelles, les centres polyphoniques, ou encore les pôles régionaux des musiques actuelles, dont les missions s'apparentent également à une organisation de partenariats [...] C'est peut-être une chance réelle de pouvoir s'adapter, dans un partenariat souple, à l'extrême diversité des besoins. Il s'agit en effet, dans ce contexte, de répondre à une question simple : qui est le mieux placé pour faire quoi ? [...] Au cœur des partenariats, il y a les DRAC, dépositaires aujourd'hui de la majorité des moyens d'interventions réglementaires, financiers, voire d'expertise, du ministère en charge de la culture. Dépositaires surtout d'une fonction de conseil, et d'accompagnement des politiques musicales au plus près du terrain, dans cette

²⁸ idem

*préoccupation constante de l'aménagement du territoire. C'est l'enjeu même de la déconcentration d'accompagner la décentralisation dans une démarche permanente d'ajustement au terrain."*²⁹

Cette organisation démontre bien la volonté de travailler à la cohérence des politiques musicales en développant un partenariat à tous les niveaux. Outre les centres précédemment évoqués, on peut signaler que le partenariat concerne également les CEPIA (Centres d'étude et de pratique instrumentale amateur), et les harmonies écoles. Ces organismes (DRAC, ADDMC, ARDMC) vont chercher à structurer l'ensemble des écoles de musique sous forme de réseaux et proposer des plans d'action innovants.

En termes d'action prospective, ces "centres ressources" commencent à mettre en place un réseau informatique national en relation avec la Cité de la Musique. En matière d'orientation professionnelle, ils tentent également de coordonner la formation professionnelle en proposant un soutien logistique ou technique.

d) : Conventions culturelles et chartes d'objectifs

Afin de contractualiser tous ces partenariats, l'état tente de mettre en place des conventions culturelles et des chartes d'objectif.

- *"Entre ministères, bien sûr, par exemple avec les protocoles Culture / Education Nationale / Jeunesse et Sports, Justice, Agriculture, Recherche, Tourisme [...]*
- *entre état et régions (contrats de plan), et, plus généralement entre l'état et les partenaires publics, par le biais des conventions de développement culturel ;*
- *entre les collectivités publiques et les acteurs artistiques, avec des conventions d'objectifs, qui permettent de redire l'importance d'une légitimation du soutien des pouvoirs publics, selon les termes de la récente proposition de charte du spectacle vivant. Conventions d'objectifs qui veulent dépasser la simple notion de "cahier des charges" pour définir les fondements d'une démarche artistique forte et "citoyenne"*³⁰

²⁹ idem

³⁰ idem

B) : Retour sur ces politiques : mise en réseau et partenariat

A première vue, cette mise en réseau serait la solution idéale pour structurer de manière cohérente l'ensemble des écoles de musique, et garantir une certaine pérennité du service public de l'enseignement spécialisé de la musique.

" Un réseau permet d'optimiser les ressources et doit favoriser un meilleur aménagement du territoire ; un réseau permet de consolider les situations professionnelles des enseignants, qui trouveront là un employeur commun et enfin stable ; un réseau doit permettre d'offrir la gamme complète des disciplines sur un territoire pas trop vaste, un réseau doit permettre un meilleur fonctionnement des équipes pédagogiques..."³¹

Seulement, si elle véhicule des valeurs qui satisfont tout le monde, la réalisation concrète de ces réseaux est loin de correspondre à l'idéal que l'on a pu imaginer.

"Non, tout cela ne me convainc pas ! Peut-être que dans le futur nous pourrions élaborer des outils de ce type permettant de mieux gérer les ressources, mais pour le moment, ces mises en réseau servent surtout à contrôler et mettre au pli les tentatives d'innovation !"³²

"De fait, la mise en réseau (il y a d'ailleurs un aspect décidément très "forcé" dans l'appellation) ne répond pas véritablement aux soucis et aux vertus qu'on lui prête plus haut, tout simplement parce que cette organisation ne s'appuie pas sur le seul vecteur qui pourrait lui donner du sens : sans enseignants à même de défendre et de porter un projet, sans une culture du projet commun, sans une vision politique, sans un débat démocratique sur les enjeux, les finalités et les modalités de telles mesures, nous ne ferons que dupliquer les méthodes et les finalités du passé."³³

Ainsi, ce développement de partenariats peut sembler en effet une solution satisfaisante pour restructurer de manière cohérente les politiques musicales, mais il n'en demeure pas moins que leur réalisation concrète est très difficile à réaliser au niveau des écoles de musique.

³¹ in "Etats d'âme" n° 6, mars 2000

³² idem

³³ idem

Les principaux acteurs concernés par ces mesures sont les professeurs. Or, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les représentations que nous avons des finalités de l'école de musique, sont variées et confuses et le plus souvent non-dites. Comment donc construire un partenariat sans qu'il soit voué à l'échec ? Ne faudrait-il pas qu'il y ait une concertation des professeurs pour établir un projet commun avant de se précipiter à agir ?

A l'heure actuelle, pour ce qui concerne l'élaboration des partenariats, et la mise en réseau, on sollicite des directeurs et des professeurs de grandes structures comme les CNR, ce qui est logique, car ils sont légitimés par leur fonction. Ainsi, du fait de la hiérarchie structurelle actuellement en place, la mise en réseau a tendance à s'effectuer toujours dans le même sens, c'est-à-dire à partir du haut vers la base.

On peut citer le cas de l'école de musique de XX ou une petite structure a été en quelque sorte phagocytée par une plus grosse au nom d'une certaine idée de hiérarchie entre les écoles. La petite structure œuvrait pour la mise en place d'innovations pédagogiques et avait une réflexion partagée avec les différents professeurs pour déterminer des objectifs d'apprentissage à développer.... Et, sous l'aspect novateur d'une mise en réseau, la structuration de la petite école a dû se conformer à celle de la grande. La valeur d'une école va donc être jugée par ceux qui en ont la légitimité, sans forcément prendre en compte les innovations pédagogiques et structurelles mises en œuvre et dont la finalité est pourtant de développer un service public de meilleure qualité.

Ainsi, nous risquons malheureusement de passer à côté d'une restructuration efficace de l'école de musique. La forme serait susceptible de changer, mais sans qu'il y ait pour autant une réelle évolution des finalités.

3) : Que faire aujourd'hui ?

Tout porte donc à croire que l'évolution cohérente du service public de l'enseignement spécialisé de la musique ne saurait se concrétiser sans qu'il y ait au préalable, une réelle prise de conscience du corps enseignant.

"Moi, je pense que l'Etat, en cette matière, c'est nous, les professionnels. Pour avoir un peu fréquenté les directions du ministère, j'ai toujours été frappé d'une relative neutralité de l'administration, ou plutôt de cette rationalité propre à l'administration des choses publiques. Et lorsqu'il faut décider des choix sur des valeurs culturelles, on va chercher des experts, des professionnels. Or, en musique, l'aspect technique suggère fortement cette expertise. Cet appel aux experts se joue autant au niveau local que national. Je ne crois pas qu'il y ait un machiavélisme du pouvoir de l'Etat, et je ne suis pas sûr que celui-ci souhaiterait mener une politique plutôt qu'une autre ; je pense que le milieu professionnel a une énorme responsabilité sur la manière dont il pense la musique aujourd'hui, dont il la vit, et dont il conseille le pouvoir." [...] "N'allons pas pleurer chez les bailleurs de fonds : ils sont plutôt neutres, voire souvent accueillants, favorables. Ils voient bien que la musique a des effets bénéfiques sur la société. Mais nous par contre, nous avons un véritable problème : je ne crois pas que ce soit un problème spécifiquement français, mais nous avons un problème du système musical français. Il faut qu'on réforme notre attitude vis-à-vis de notre musique, pour évoluer vis-à-vis de la musique, des musiques européennes, même des musiques mondiales."³⁴

Quoi qu'il en soit, tout reste à faire, *"l'école de musique reste à inventer"*³⁵. Aujourd'hui, il semble donc qu'un changement profond et constructif ne saurait s'élaborer sans une réflexion commune qui impliquerait en premier lieu tous les professeurs. En effet, en tant que spécialistes de l'enseignement musical, leur domaine qui concerne les contenus musicaux est au centre d'une éventuelle construction pédagogique. C'est seulement à partir d'une telle réflexion que pourrait découler une structure adéquate. Il me paraît fondamental que la construction se fasse dans ce sens là et non de toujours s'obstiner à restaurer les façades sans s'attaquer au problème des fondations.

Ainsi, un véritable partenariat pourrait s'instaurer : les professeurs feraient face à leurs responsabilités en enrichissant les débats par leur réflexion et seraient à même de comprendre et de collaborer avec leurs partenaires que sont les directeurs, les parents d'élèves ou élèves,

³⁴ J C Foulon, in "Enseigner la Musique n° 4", p126

³⁵ E Schepens, in DEA de sciences de l'éducation, Université Lyon II, Lumière, 1997

les collectivités publiques et les représentants de l'état, à la reconstruction d'un service public qui corresponde vraiment à l'intérêt général de la population. Tous les acteurs ainsi impliqués seraient conscients des missions à remplir et pourraient en conséquence devenir, chacun à sa place, les garants d'un vrai service public démocratique.

Bien sûr, on pourrait me dire, moi qui suis encore étudiant, qu'il est plus facile de critiquer un système que de le construire. Si l'élaboration d'une réflexion commune en partenariat avec les différents acteurs concernés semble actuellement fondamentale, il n'en demeure pas moins, compte tenu des multiples points de vue à concilier, que cela est bien évidemment très difficile à mettre en œuvre de manière constructive.

Je voudrais simplement préciser que mon intention n'était pas de faire une critique destructive gratuite de l'école de musique. Bien au contraire, tout semble montrer qu'une restructuration efficace passe par la compréhension des différents nœuds de problèmes. Pour comprendre la situation actuelle et émettre des hypothèses de changement, je crois que nous sommes obligés de reconsidérer l'origine des difficultés afin d'éviter de reproduire les mêmes erreurs.

Aussi, en tenant compte de cette problématique, j'aimerais présenter dans cette dernière partie quelques pistes de réflexion qui me semblent être des outils appropriés pour pallier les problèmes d'aujourd'hui.

VI) : COMMENT PENSER L'ÉCOLE DE MUSIQUE D'AUJOURD'HUI ?

1) : Partir de l'apprenant

A) : Développer le projet de l'élève / pédagogie du contrat

Toutes ces réflexions concernent en fait directement l'élève. Le fait de s'interroger sur les missions du service public de l'école de musique revient en quelque sorte à se demander comment adapter de réels apprentissages à la demande des élèves. Cette demande, nous l'avons vu, est multiple, difficile à cerner et peut souvent sembler contradictoire. Mais ne devons-nous pas tout de même pas essayer d'en tenir compte ? Comment donner les moyens à chaque élève de développer son projet personnel ?

Les enjeux d'une telle démarche sont grands : l'élève apprend toujours par rapport à ce qu'il connaît déjà, ce qui fait sens pour lui. En conséquence, si nous lui proposons des apprentissages trop éloignés de sa compréhension, ou de la réalité de son désir musical, il fera peut-être ce qu'on lui dit, mais sans pouvoir s'approprier la signification concrète du savoir faire en question. Il me semble donc important de pouvoir prendre en compte, en premier lieu, tout ce qui concerne l'élève : son âge et sa maturité, ses acquis musicaux, ainsi que son environnement culturel (milieu social, pratiques de référence), afin de mieux cerner ses représentations. Peut-être pourrait-on ainsi envisager une forme de contrat entre le professeur et l'élève qui prendrait en compte le projet de l'élève et pourrait servir de base à une évaluation efficace.

B) : Activité de l'élève

Les sciences cognitives et plus particulièrement le courant constructiviste nous apportent des outils précieux sur la signification du terme "apprendre". En lisant Piaget, par exemple, et en particulier ce qui concerne les différents stades de développement de l'enfant, on comprend que le mécanisme de l'apprentissage est complexe et n'est pas un empilement progressif de données par accumulation ou substitution. En effet, une personne confrontée à une situation problématique va tenter de se l'approprier par l'intermédiaire de ses schèmes opératoires. Si la situation résiste à sa perception, il va s'en suivre un déséquilibre qui va le conduire à construire le problème par un autre moyen, développant ainsi un nouveau schème opératoire lui donnant la capacité de faire face à la nouvelle situation. Il se produit alors ce que Piaget appelle l'équilibration majorante et conduit à un niveau supérieur de connaissance.

J.P. Astolfi met particulièrement en valeur le rôle de l'erreur dans le mécanisme de l'apprentissage. Il cite lui-même Louis Not : *"La compréhension ne se transmet pas, elle est le fruit d'une transformation du sujet par l'activité qu'il déploie, pour structurer une situation dont, pour lui, l'organisation n'est pas claire d'emblée. Résoudre un problème, ce n'est pas appliquer un processus élucidé conduisant à coup sûr au résultat mais, précisément, découvrir un cheminement de pensée, conduisant à travers les données, d'une question qui n'est pas toujours posée explicitement, à une réponse qu'il faut construire"*³⁶

*"Vu du côté magistral, les erreurs sont des analyseurs des modes de raisonnement investis dans la résolution des problèmes"*³⁷

Il semble donc primordial de privilégier la recherche personnelle de l'élève. Comme corollaire à cette recherche, se pose donc le problème de l'évaluation. Comment prendre en compte "l'erreur" de manière constructive ? Peut-être qu'il faut revoir l'organisation de nos examens traditionnels qui ne tiennent pas compte des erreurs des élèves, et proposer une évaluation critériée et formative. Ce dernier terme reflète bien tout l'aspect formateur d'une évaluation, qui devrait donc trouver sa place au cœur du dispositif d'enseignement.

³⁶ in : "les pédagogies de la connaissance"(Not, 1979), cité in : "Enseigner la musique n° 3", p57 ; intervention de J.P. Astolfi.

³⁷ idem

Pour faire apprendre quelque chose à un élève, le professeur devrait donc élaborer une situation comportant un obstacle adapté à ses connaissances. Cela aura pour effet de le responsabiliser, d'éveiller son esprit critique, de conduire sa motivation par une dynamique de recherche passionnante...

L'expérience de Philippe Boivin (compositeur) traduit bien l'importance d'entrer dans une dimension artistique de recherche responsabilisante qui donne du sens aux apprentissages de l'élève :

" Mais cela n'aurait pas marché si les élèves n'avaient pas adhéré. Et pourquoi ont-ils adhéré ? Je crois que c'est parce que j'ai remis la chose à un niveau artistique ; c'est quelque chose qui me paraît important. Je les ai vraiment mis en situation de responsabilité artistique, et ils ont adhéré au-delà de ce qu'on imagine d'habitude. Ce qui est fabuleux, c'est que ces jeunes dont on parlait, avec du gel dans les cheveux, et bien je n'ai jamais vu de gens aussi forts : ce qui aurait nécessité 2 mois, avant, ils l'ont fait en 15 jours. Et ce fameux clarinetiste qui m'avait tant marqué, quel chef de pupitre ! ... A partir du moment où il s'est dit : je veux, ça a été fantastique ! " ³⁸

C) : Centres de ressources : structurer les études autour de la recherche

Afin d'accompagner la recherche personnelle de l'élève, il semble donc de première nécessité de développer des centres de documentation au cœur même de la structure. Ceux-ci existent déjà dans les plus grosses d'entre elles, mais ne pourrait-on pas envisager de généraliser leur mise en place sur tout le territoire ?

Pour que ces "centres ressources" puissent être opérationnels, il faudrait absolument que les professeurs travaillent en collaboration avec les documentalistes. D'une part, pour veiller à ce que les élèves y trouvent les ressources nécessaires, et d'autre part, pour qu'ils sachent comment utiliser les informations. On s'acharne à dire qu'il est primordial de développer

³⁸ Philippe Boivin, in "Enseigner la Musique n° 4", p102

l'écoute des élèves, et l'on constate souvent leur manque de motivation à ce sujet. Ne pourrait-on envisager que chaque élève (ou groupe d'élève) doive présenter devant leur classe de formation musicale un exposé sur un thème précis (issu, dans la mesure du possible, de leurs choix personnels) relatif à la culture musicale, par exemple ? Cela le conduirait naturellement à utiliser les ressources de l'établissement (CD, K7, livres, photos, revues, personnes "ressources"), développerait son autonomie, lui donnerait une dynamique de recherche, pourrait enrichir son jeu instrumental, l'ouvrir à la compréhension du langage musical etc. ... Cela permettrait au professeur de formation musicale de collaborer avec ses collègues dans une optique de transversalité, en les utilisant comme personnes ressources. Je pense donc que ces centres ressource pourraient stimuler l'écoute des élèves.

Cependant, il importe de toujours guider leur écoute sous forme de projet miniature, afin de les diriger dans l'utilisation intelligente des sources musicales, sans quoi leur travail pourrait être vide de tout contenu d'apprentissage.

Par exemple, un élève travaillant les différentes sonorités possibles de son instrument pourra être dirigé vers un projet d'écoute comparative entre plusieurs interprètes. Sensibilisé de cette façon, il aura les moyens de s'investir dans sa recherche et pourra appliquer immédiatement ces connaissances sur son instrument en cherchant par lui-même à changer la couleur de sa sonorité.

De la même façon, un élève ayant à travailler une valse, pourra écouter différents types de musiques dansées et comparer leurs rythmes et le chiffrage des différentes mesures. Il sera ainsi amené à construire des "notions-noyau" qui lui permettront de s'approprier des éléments du langage musical que sont par exemple les temps forts et faibles, en relation avec les anacrouses, les appoggiatures et les résolutions, etc.

D) : Outil informatique

Pourquoi ne pas envisager également la mise en place d'un matériel informatique ? Un tel équipement pourrait fournir aux élèves des moyens d'expérimentation extraordinaires. *"Jamais, grâce à la technologie des logiciels d'édition, autant de musique n'a été écrite dans le monde d'aujourd'hui... Elle reste sans doute la meilleure économie pour représenter partiellement les sons en vue de les manipuler, mais aussi en vue d'objectiver une pratique donnée, de l'analyser, de la réfléchir, de la rationaliser."*³⁹

Les élèves pourraient ainsi manipuler le matériau musical, concevoir l'écriture d'une partition, chercher d'autres orchestrations, élaborer des partitions pour un travail en atelier, ou bien collaborer avec d'autres écoles via internet... On pourrait dresser une liste infinie des apprentissages passionnants que l'on pourrait leur faire découvrir. Je sais bien que cela représente un investissement conséquent, mais les jeunes ont de plus en plus accès à ce type d'outil, et il importe de leur proposer des apprentissages adaptés.

De plus, ces logiciels se multiplient et se démocratisent, mais s'ils privilégient un accès immédiat à la musique, ils évitent le plus souvent aux utilisateurs les détours nécessaires à la construction du langage musical. C'est pourquoi, il me semble important de les guider dans de telles démarches pour leur permettre d'effectuer de réels apprentissages musicaux et éviter, si c'est encore possible, que de tels produits attrayants mais sans véritables contenus envahissent le marché. S'ils venaient à se généraliser, aurait-on encore besoin de l'école de musique ? Et pourtant, son rôle est important pour permettre une utilisation optimum de ces nouveaux outils.

Si le centre de "ressources" semble indispensable pour favoriser la recherche des élèves, il est aussi en quelque sorte l'expression même de l'interdisciplinarité et des apprentissages transversaux. Les informations qu'il recèle devraient être accessibles à tous les élèves et ses locaux devraient être conçus pour favoriser le travail de groupe.

³⁹ JC François, in : "Enseigner la Musique n° 4" p19

2) : Transversalité et pratiques collectives

A) : Décloisonnement

Afin de lutter contre le cloisonnement qui caractérise l'école de musique d'aujourd'hui, on ne peut qu'encourager les pratiques collectives. Pour illustrer ce problème que pose le triptyque cours d'instrument, formation musicale et pratiques collectives, je voudrais brièvement raconter l'histoire d'une jeune élève. Elle avait des problèmes rythmiques et ne savait quoi répondre à son professeur d'instrument qui lui demandait combien de temps durait une blanche. Après la réponse, celle-ci s'exclama toute étonnée : "mais alors, c'est pareil qu'en solfège !". On peut donc constater que les liens qui nous paraissent unir les différentes disciplines, ne sont pas forcément évidents et cohérents pour les élèves.

En conséquence, ne pourrait-on généraliser la pratique collective sous forme d'ateliers qui traiteraient concrètement de concepts de formation musicale ? Ne serait-ce pas là également une manière efficace de collaborer entre enseignants ?

B) : Expérience transversale

a) : Contexte de réalisation

Des expériences sont tentées localement à ce sujet. Au CNR de Poitiers, une telle initiative a été mise en place depuis 5 ans et semble avoir été accueillie avec succès.

L'hypothèse de départ était d'essayer de réconcilier les élèves avec la formation musicale. En effet, cette discipline est souvent considérée comme rébarbative et sert en quelque sorte de prétexte aux élèves pour arrêter leurs études musicales.

Cette expérience concernait donc 2 classes de formation musicale (fin de premier cycle et début de second cycle). Un projet avait été élaboré en commun par les professeurs concernés, autour de la messe de minuit de Charpentier, car l'instrumentation correspondait aux élèves

concernés. Il s'agissait de faire des liens entre pratiques collectives, chant choral et formation musicale.

Les 2 heures hebdomadaires se divisaient alternativement en 1 heure d'atelier de pratiques collectives et 1 heure de chant choral la première semaine, et 1 heure de formation musicale et 1 heure de chant choral la deuxième semaine. L'intérêt principal de ce travail était de pouvoir faire des allers-retours entre ateliers de pratiques collectives et formation musicale et, de ce fait, de donner du sens aux apprentissages des élèves. Divisés en groupes lors de l'atelier, ils pouvaient, en travaillant sur l'œuvre en question se confronter directement à des concepts musicaux qu'ils allaient ensuite perfectionner en formation musicale pour les recontextualiser la semaine suivante en atelier. Pour cela, de multiples entrées ont été envisagées, comme par exemple l'utilisation de l'écriture ou bien de l'improvisation et l'expérience a été concluante. Le fait de mélanger des classes de niveaux différents a pu également développer l'interactivité entre les élèves, si bien qu'ils s'aidaient mutuellement à franchir les étapes de leur formation.

b) : Equipe pédagogique

Les professeurs directement concernés par le projet devaient se retrouver régulièrement pour évaluer leurs élèves et adapter en conséquence la suite des cours de manière à construire une progression dans les contenus d'apprentissage proposés. Des professeurs spécialistes de l'époque baroque ont été sollicités comme personnes "ressources", les professeurs d'instrument ont été impliqués également pour guider leurs élèves dans une progression instrumentale. Une véritable transversalité a pu naître par l'intermédiaire de ce projet et amener un dynamisme et une cohésion dans l'école de musique. Il faut toutefois distinguer ce type de projet, dont la réussite dépend d'une combinaison astucieuse entre de réels contenus d'apprentissage musicaux et une production finale, à d'autres projets qui seraient en quelque sorte une vitrine de l'école de musique, dans lesquels la transversalité ne pourrait prendre toute sa dimension.

c) : Evaluation

Cette expérience a conduit les professeurs à adopter un système d'évaluation différent des autres classes qui avaient suivi un programme type, car les apprentissages avaient été différents.

Le travail en équipe pédagogique a également favorisé une certaine variabilité didactique et privilégié une évaluation non seulement sommative et prédictive, mais aussi et surtout formative. Un tel projet se décline donc également au niveau des modalités d'évaluation et présente l'intérêt de sortir les institutions de la spirale des examens traditionnels.

d) : Perspectives en vue

L'heure est à la réflexion, car cette expérience a suscité de nouvelles perspectives de travail. On se demande si on ne pourrait pas envisager de généraliser ce type de fonctionnement à toute l'école en montant des projets de ce type, lesquels seraient ciblés chaque année sur une période ou une esthétique musicale particulière.

De plus, on cherche à faire une évaluation commune aux cours d'instruments et de formation musicale : l'élève devra, après avoir joué une œuvre, répondre à des questions d'analyse, et enfin, exécuter une pièce de sa composition. Ce dispositif permet donc aux élèves comme aux professeurs de pallier les problèmes dus au cloisonnement des différentes disciplines en faisant un lien entre elles et installe une véritable synergie au sein de l'école.

C) : Toutes les musiques ?

L'idée de transversalité paraît être une solution idéale pour faire cohabiter toutes les musiques à l'école de musique, sans hiérarchie entre elles. Tous les élèves pourraient ainsi travailler sur des concepts musicaux de différentes esthétiques, et s'en servir pour construire leur projet personnel. Ne pourrait-on envisager d'imiter nos collègues des Beaux-Arts qui proposent de nombreux ateliers (gravure, sérigraphie, photo, nus, illustration, animation informatique...) liés entre eux transversalement ? La structure ainsi constituée permet à l'élève de s'orienter, de se perfectionner dans les domaines qui l'intéresse. Il doit réaliser des projets, seul ou en

groupe, qui l'impliquent dans une recherche à la fois personnelle et collective. Le professeur est alors une personne "ressource" qui va aiguiller les études de l'élève.

Imaginons par exemple, que les professeurs, après une mûre réflexion, décident en commun de faire travailler un groupe pendant un an sur la notion de dissonance/consonance dans un rapport mélodie/harmonie, car cela correspond à un obstacle qui entrave le projet personnel des élèves. Le professeur de jazz pourrait, par exemple, animer un atelier d'improvisation sur une grille d'accords simples ; le professeur de clavecin, un atelier traitant de l'ornementation baroque sur une basse continue ; le professeur de composition, un atelier d'écriture sur le thème de la "période" classique (au sens où Schönberg l'entend). On pourrait multiplier les exemples de projets qui permettraient aux élèves de s'approprier un concept musical donné et de pouvoir le décliner dans différentes esthétiques. C'est à mon avis un des grands enjeux de l'école de musique de demain.

Cela pose peut-être le problème de la formation des professeurs. Une telle perspective de transversalité demande des professeurs qui ne soient pas uniquement spécialistes, mais aient également une vocation de généraliste pour collaborer entre professeurs de manière opérationnelle sur des concepts variés et être à même d'inventer toute sorte de situation d'apprentissage en fonction de l'élève.

D) : Formation de généralistes

La notion de transversalité est au cœur même de l'organisation pédagogique des CEFEDM. L'enjeu est d'élargir les compétences de généralistes chez les futurs professeurs afin qu'eux-mêmes puissent utiliser cette transversalité comme outil didactique, envisagé comme corollaire indispensable à un travail efficace en partenariat, et absolument nécessaire pour contribuer au bon développement des projets des élèves.

Ainsi, l'an prochain, au CEFEDM Rhône-Alpes, sur les 30 élèves de la nouvelle promotion, 15 seront sans doute de spécialité "musique classique", 5 de "musiques actuelles", 5 de "musique traditionnelle" et 5 de "jazz".

Les professeurs ainsi formés pourront donc développer avec leurs élèves des projets en adéquation avec le rôle de service public de l'école de musique et contribuer de manière constructive aux nouvelles missions qui sont les siennes. Ils devront faire un travail didactique transversal, pour identifier les "notions noyau" communes à toutes les musiques ou bien spécifiques à un genre musical. Ce travail fondamental est certainement indispensable, car aujourd'hui, les notions didactisées concernent presque exclusivement les éléments relatifs à la technique instrumentale propre de chaque discipline. En l'occurrence, cela constitue donc plutôt une barrière qui s'oppose à la transversalité des apprentissages et, par là-même, à la compréhension des élèves et à la cohérence de l'enseignement public de la musique. Il faut donc développer une didactique de la musique qui ne sera possible, étant donné la somme phénoménale des savoirs musicaux, que par le moyen d'un partenariat entre professeurs, compositeurs, spécialistes de l'analyse, de l'écriture...

On parle souvent de langage musical, mais contrairement aux domaines du français ou des langues étrangères, l'enseignement de la musique souffre de ne pouvoir identifier ces "notions clés" qui pourraient permettre un apprentissage constructif fondé sur la compréhension réelle de l'organisation musicale. Il serait nécessaire de sortir de ce flou artistique qui nous caractérise, non pas pour tomber dans un académisme pur et dur mais bien pour permettre l'accès à une véritable dimension artistique accessible à tous. Peut-être qu'ainsi, nous pourrions faire face à nos responsabilités d'enseignants.

3) : Retour sur les objectifs de cette école :

De cette façon, les différentes missions confiées à l'école de musique pourront être remplies sans rencontrer de problèmes d'application car les acteurs concernés auraient conscience de leur rôle. Un tel service public permettrait de résoudre les points suivants :

- **Les pratiques collectives amateur**, dopées par les ateliers de musique d'ensemble, pourront largement s'exprimer. Tous les élèves pourront être des amateurs, avoir accès à l'expression musicale, car l'évaluation pourra prendre en compte l'échec scolaire.

- Une telle structuration transversale contribuera **à la réduction de la fracture entre les musiques** (contemporaine ; actuelles ; traditionnelles ; jazz, etc.), et favorisera le décloisonnement. Chaque esthétique sera valorisée, et enrichie par les autres.
- **L'accès à toutes les musiques** et la dynamique du **projet personnel de l'élève** permettront à l'école de musique d'assumer son **rôle social ou socioculturel** en rendant possible **un accès généralisé à la culture musicale**.
- **L'aménagement du temps de cours sous forme d'ateliers** pourrait libérer des fonds pour prendre en compte les listes d'attente interminables et favoriser l'apprentissage des adultes.
- Pour éviter que les élèves ne soient entraînés dans un processus de sélection dès le début de leur apprentissage (quelquefois dès 6 ans) et **renforcer l'égalité d'accès**, on pourrait envisager la création d'ateliers dans lesquels les élèves auraient à construire des concepts musicaux à partir d'instruments "naturels" (feuille de papier, tige de métal etc.) qu'ils puissent eux-mêmes inventer ou plutôt ré-inventer en les associant à des "notions clés" du matériau musical.⁴⁰ A ce niveau, on sera peut-être amenés à travailler en partenariat avec les Dumistes.
- Le fait de **responsabiliser les élèves** dans une démarche de **production** aurait pour effet de garantir une **diffusion** de qualité.
- La généralisation à tout le territoire de la formation initiale et continue des professeurs semble indispensable pour **permettre une constante réactualisation de la structure et faire face à d'éventuelles mutations**. Cela contribuerait à la solidification d'une **identité professionnelle** qui est aujourd'hui malmenée.
- La structure n'ayant plus une construction pyramidale, mais en rhizome, **l'excellence pourrait être accessible à tous**, sans pour autant renforcer les problèmes de débouchés actuels, car les projets seraient diversifiés et correspondraient à une certaine forme de demande sociale identifiée par l'aspect culturel spécifique du projet.

⁴⁰ Voir à ce propos "Le geste musical" de Claire Renard

- La généralisation d'une médiation transversale aux différentes esthétiques musicales contribuerait à un certain **métissage culturel**. *"La médiation ouvre des perspectives d'émancipation assez considérables, notamment par rapport à la grande liberté de choix, mais aussi par rapport à **une communication possible entre les identités culturelles**"⁴¹*

⁴¹ JC François, in "Enseigner la Musique n° 4" : "L'art, le musicien et l'enseignement d'aujourd'hui", p21

4) : Un idéal irréalisable ?

On pourrait peut-être qualifier ces dernières lignes d'élucubrations utopiques tellement éloignées de la réalité qu'elles ne sont pas même envisageables. Cependant, comme le dit R. Rizzardo : *"Il n'y a aucun service public sans idéal"*⁴², et je pense qu'il est de notre devoir de professeur, en tant qu'enseignant dans le cadre d'un service public, de rechercher tout ce que l'on pourrait faire pour proposer l'accès à cet idéal. *"Un véritable service public ne serait-il pas celui qui permettrait de conférer un peu plus aux enseignants la possibilité d'amener le citoyen à être à même d'exprimer cette demande... et de les former dans ce sens ?"*⁴³

Je crois qu'il ne faut pas que nous oublions de chercher et de puiser dans les ressources que nous avons à notre disposition, pour contribuer à perfectionner le service public de l'enseignement spécialisé de la musique. Il me semble que dans l'art, s'exprime toujours une idée de perfection indissociable d'une recherche permanente. L'art véhicule toujours une certaine forme de valeurs représentatives d'un idéal. Aussi, nous qui sommes considérés comme des artistes, ne devrions nous pas essayer de combiner l'art de la musique à celui de l'enseignement, sachant que notre métier de professeur de musique ne saurait se concevoir sans interactions constantes entre ces deux domaines ? Tout cela, sans parler des rapprochements croissants avec les autres arts. *"Ce qui est bouleversant après la disparition du sujet proprement dit, c'est qu'à présent, la musique et l'art graphique se prennent réciproquement de sujet l'un et l'autre"*⁴⁴

J'ai bien conscience que dans cette dernière partie, je n'ai pas évoqué les problèmes liés au financement des écoles de musique, ni à la répartition des différentes subventions. Mais je voudrais croire à ce que dit R. Rizzardo *"il n'y aura pas d'argent pour l'enseignement musical..., si l'idéal...n'est pas mis en débat"*⁴⁵

⁴² in : "Enseigner la musique" n° 4 p 43

⁴³ **F Journet, in "Enseigner la Musique" n° 4 p33 : "débat
suivant l'intervention de R. Rizzardo"**

⁴⁴ R. Maria Rilke

⁴⁵ idem note 39

Ma volonté était de pouvoir contribuer à le mettre en débat et présenter des éléments qui me paraissent fondamentaux pour construire une réflexion commune qui aide chacun à entrer dans la représentation de l'autre, pour comprendre réellement son point de vue et pouvoir ainsi avancer ensemble en partenariat.

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion qui nous a entraînés dans ce qui me semble être le cœur de la problématique que rencontre aujourd'hui l'enseignement spécialisé de la musique, je me trouve confronté, en tant que futur enseignant, à une triste réalité. D'un côté, j'ai l'impression d'entrevoir des solutions qui me font rêver, de l'autre j'ai l'impression que l'on se satisfait pleinement de l'école de musique actuelle. Michel Rotterdam pouvait dire il y a déjà quelques années qu'il souffrait de troubles de la personnalité⁴⁶, il emploie aujourd'hui les mots de *désir* et d'*impuissance*⁴⁷. Que faire ?

Je vais premièrement devoir chercher du travail, pour, dans le meilleur des cas, pouvoir exercer mon métier dans une structure qui fonctionnera d'une manière opposée à mon idéal. Comment donc pourrais-je essayer de faire évoluer les choses sachant que le problème n'est souvent même pas perçu, ou alors partiellement, dans les représentations des différents acteurs ? Ne serai-je pas accusé de "*pervertir le système*"⁴⁸ ?

Peut-être faut-il laisser le temps à tout le monde de s'intégrer à la réflexion, car le fait d'affirmer une position radicalement opposée et de manière autoritaire aurait pour effet de renfermer chacun sur soi. Nous avons pu voir que les différentes représentations des missions du service public de l'école de musique que peuvent avoir les divers acteurs concernés sont légitimes, et s'expliquent par l'histoire et le poids de l'institution. Aussi, tout comme pour l'enseignement, il me semble que l'on ne peut imposer une nouvelle conception sans avoir permis à tous les acteurs de faire le même chemin que nous. Nous avons pu voir l'importance du fait que chacun des acteurs s'implique dans un partenariat, pour construire un projet cohérent. Qu'en sera-t-il si nous prenons des mesures pour changer le système ? Assurément, le fond ne changera pas, même si la forme est bouleversée.

⁴⁶ M. Rotterdam, in "Trente ans d'enseignement de la musique et de la danse en France", Marsyas, n° 30, hors série, 1997

⁴⁷ M Rotterdam, in : Enseigner la Musique n° 4, p107

⁴⁸ idem, p121

En tant que professionnels de l'enseignement, notre seul recours pour lutter contre l'opposition autoritaire des représentations est peut-être d'élaborer des situations pédagogiques qui permettraient à tout le monde de se confronter à l'obstacle et donc de réfléchir ensemble à la manière d'y remédier.

Mais si le temps est un faux problème dans le cadre de l'enseignement, les réelles menaces qui planent sur le service public de l'enseignement spécialisé de la musique montrent bien l'urgence de la situation. Y aura-t-il encore un tel service public dans les années qui viennent ?

Chacun ne voudrait-il pas se donner la peine de réfléchir aux enjeux culturels que représente le maintien et la rénovation d'un service public de l'enseignement spécialisé de la musique pour une société comme la nôtre ?

Je tiens à remercier tout particulièrement

GUY DUMELIE

MICHEL ROTTERDAM

JEAN MARIE MOREL

CLAIRE MICHON

EDDY SCHEPENS (tuteur)

**pour l'intérêt profond qu'ils ont manifesté envers mon travail
et la spontanéité de leur accueil lors des entretiens.**

Ainsi que toute l'équipe du CEFEDM RHONE-ALPES

Résumé

Les problèmes que rencontre aujourd'hui l'enseignement spécialisé de la musique sont multiples et variés. Il est donc très difficile d'avoir une représentation globale de la situation.

Ce mémoire se propose d'élargir ces problèmes à la lumière de la notion de "service public", en prenant en compte l'évolution des politiques culturelles et leur difficultés d'application.

Au regard de ces informations, nous dégagerons des pistes de réflexion, qui semblent nécessaires pour pallier ces problèmes et mettre en adéquation l'école de musique avec les diverses finalités d'aujourd'hui.

Mots clés

PROBLEMES

CONFLITS D'INTERPRETATION

SERVICE PUBLIC

POLITIQUES CULTURELLES

IDENTITE PROFESSIONNELLE

IDEAL DE L'ECOLE

TRANSVERSALITE