

## QUELS MUSICIENS VEUT-ON FORMER ?



**Pauline BRICHEUX**

*Formation Musicale et Flûte traversière*

Cefedem Rhône-Alpes

*Promotion 2011-2013*

## SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
<b>I/ REcul HISTORIQUE : QUEL HERITAGE POUR LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL D'AUJOURD'HUI ?.....</b>	<b>2</b>
A. LE CONSERVATOIRE DE PARIS.....	2
1. La création du Conservatoire : une volonté politique.....	2
2. Ambitions pédagogiques .....	3
B. LE MUSICIEN, UN ARTISTE AU SERVICE DE LA NATION ?.....	4
C. UN ENSEIGNEMENT FONDE SUR UNE STRUCTURE PYRAMIDALE.....	4
D. LE CONSERVATOIRE : UNE ORGANISATION PARTICULIERE.....	5
1. Un répertoire particulier.....	5
a. <i>Tourné vers la conservation</i> .....	5
b. <i>Un répertoire restreint ?</i> .....	6
2. Un apprentissage découpé en disciplines .....	6
3. Un modèle tendant vers l'excellence ?.....	7
a. <i>Des méthodes « exemplaires »: un modèle pour toute la France ?</i> .....	7
b. <i>L'excellence !</i> .....	8
c. <i>une vie musicale hors Conservatoire</i> .....	8
<b>II/ QUEL PROJET DE FORMATION AUJOURD'HUI ?.....</b>	<b>10</b>
A. LES RECOMMANDATIONS MINISTERIELLES : LES ATTENTES DE L'ETAT.....	10
1. La charte de l'enseignement spécialisé de la musique (2001) et le schéma national d'orientation de l'enseignement initial de la Musique (2008) .....	10
2. Amateur/professionnel : distinction ?.....	11
a. <i>comment définir ces termes ?</i> .....	11
b. <i>Un apprentissage différent pour un amateur ou un professionnel?</i> .....	14
3. Former des musiciens avant tout.....	15
B. DE NOUVELLES PREOCCUPATIONS.....	16
1. Demande de plus en plus forte et accueil d'un public diversifié.....	16
2. Un rapport au savoir différent.....	17
a. <i>la musique omniprésente</i> .....	17
b. <i>former à une culture ...commune ou particulière?</i> .....	17
c. <i>Vers une démocratisation de la culture ou une démocratie culturelle ?</i> .....	18

**III/ COMMENT POURRAIT-ON PENSER UN DISPOSITIF EN COHERENCE AVEC LE PROJET DE L'ELEVE MUSICIEN ? .....20**

*Ou ce vers quoi pourrait tendre un établissement d'enseignement musical aujourd'hui*

A. LA MUSIQUE, UNE PRATIQUE COLLECTIVE.....	20
1. Des cours collectifs et des cours individuels ?.....	20
2. Un petit faible pour l'enseignement collectif ?.....	21
B. UN REPERTOIRE ?.....	22
1. Un cursus encore souvent basé sur la compétition.....	22
2. Le répertoire comme ressource dans l'apprentissage ?.....	22
C. MULTIPLICITE DES METHODES .....	23
1. Méthodes actives.....	23
2. Méthodes instrumentales.....	24
D. TYPES D'ACTIVITES QUI SONT CELLES DE L'ELEVE ET NON DU PROFESSEUR	
1. Quand règne l'absence de sens.....	24
a. Rien à découvrir.....	24
b. tomber dans une activité ludique qui pourrait être vide de sens.....	25
2. Comment donner du sens ?.....	25
E. APPRENTISSAGE DANS UN PROJET GLOBAL AVEC DES PROCEDURES MUSICALES ET DES RESSOURCES DIVERSES.....	27
1. L'interdisciplinarité.....	27
2. L'écriture, l'invention musicale comme outil d'apprentissage.....	28

**CONCLUSION.....29**

**BIBLIOGRAPHIE.....30**

## **INTRODUCTION**

« Quels musiciens veut-on former ? » De ce titre découlent deux questions : « A quoi veut-on former ? », « A quoi forme-t-on ? »

Nous pouvons parfois trouver un grand décalage et un manque de cohérence entre les manières de faire dans un enseignement et les objectifs recherchés. En tant que futur professeur, il m'a paru important de me demander : « quels musiciens voulons-nous former ? »

Si nous nous posons la question « Quels musiciens veut-on former ? », cela signifie-t-il qu'il existe différentes sortes de musiciens ? Nous nous interrogerons sur ce point.

Notre système actuel de formation repose sur un modèle d'enseignement remontant à la création du 1<sup>er</sup> Conservatoire, centré, à l'époque sur la formation de musiciens professionnels. Actuellement, les établissements d'enseignement musical ont pour mission d'être ouverts à tous car ils reposent sur le principe d'égalité d'accès à la musique.

En analysant les objectifs qui ont incité la fondation du Conservatoire, on se rend compte que les musiciens n'avaient pas besoin d'une formation musicale approfondie et liée à la compréhension et à la créativité. La politique de l'enseignement musical était en cohérence avec les buts recherchés. Les manières de faire étaient adaptées et en adéquation avec le projet de l'Etat.

Mais l'évolution de la société permet-elle encore de penser l'enseignement musical sur le modèle du Conservatoire ? Doit-on donc former des instrumentistes possédant une technique musicale ou doit-on former des musiciens qui comprennent la globalité de la musique à travers l'instrument qu'ils pratiquent ?

Après un détour sur l'histoire des établissements d'enseignement musical, qui nous éclairera sur des manières de faire actuelles encore souvent ancrées sur cet héritage, nous nous interrogerons sur la cohérence entre les manières de faire dans l'enseignement musical et les évolutions de la société.

Pour terminer, nous proposerons des pistes dans la manière de penser et de réaliser une formation pour les musiciens.

La politique musicale actuelle s'est construite autour d'un fonctionnement spécifique qui prend ses sources dans un système structurel d'enseignement musical datant de la création du Conservatoire de Paris. Alors comment ceci n'aurait-il pas laissé des traces dans le fonctionnement de l'enseignement spécialisé aujourd'hui ?

## **I/ REcul HISTORIQUE : QUEL HERITAGE POUR LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL D'AUJOURD'HUI ?**

Beaucoup d'acteurs de l'enseignement musical tentent de résoudre leurs problèmes et questionnements en se projetant dans l'avenir (quel nouveau projet, quelle nouvelle organisation...), sans porter d'intérêt aux situations qu'a connu cet enseignement dans le passé. Cependant, cet enseignement a une histoire et le système de fonctionnement actuel de l'enseignement musical est empreint de celui mis en place il y a quelques siècles.

Ce détour historique va nous permettre de mieux comprendre la situation actuelle.

### **A. Le Conservatoire de Paris**

*Nous tenterons ici de révéler l'origine du fonctionnement de la plupart des écoles de musique et conservatoires aujourd'hui.*

#### **3. La création du Conservatoire : une volonté politique**

Le fonctionnement des établissements d'enseignement musical aujourd'hui vient directement de la Révolution Française.

Le 16 Aout 1792 est adopté un décret pour organiser la nouvelle institution qui assurera les formations de musiciens et chanteurs : « *Exécuter, c'est-à-dire célébrer les fêtes nationales et enseigner la musique, c'est-à-dire former les élèves dans toutes les parties de l'art musical*<sup>1</sup> ».

Pour répondre au mieux à ces besoins politiques, l'enseignement de la musique doit être « efficace et rapide ».

*« La Révolution avait démantelé le système éducatif de l'Ancien Régime et les maîtrises de chant, attachées à l'Eglise, avaient été supprimées. L'enseignement musical se trouvait donc anéanti »<sup>2</sup>.*

C'est donc en créant un Conservatoire national que la musique aura pour vocation d'exprimer dans tout le pays la gloire de la Nation. Nait le « modèle français » d'une institution placée

---

<sup>1</sup> Antoine HENNION, *une anthropologie de l'enseignement musical*, in *Comment la musique vient aux enfants*, 1988, p. 143 et 144

<sup>2</sup> *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, sous la direction d'Emmanuel HONDRE, Association du Bureau des étudiants du CNSMDP, 1995, p. 41

sous le contrôle de l'Etat, dirigée et surveillée par des inspecteurs, organisée par des méthodes officielles. L'enseignement spécialisé se trouve au service de l'Etat.

#### 4. Ambitions pédagogiques

Voilà comment Bernard Sarrette, fondateur et premier directeur du Conservatoire définit les ambitions pédagogiques de l'institution : « *centre de l'étude de l'art, il renferme les moyens assez étendus et assez complets pour former les artistes nécessaires à la solennité des fêtes républicaines, au service militaire des nombreuses légions de la patrie et surtout au théâtre dont l'influence est si importante au progrès et à la direction du goût.* »<sup>3</sup> Le Conservatoire est donc créé pour répondre à une demande politique : « *former et animer les passions des citoyens et les porter vers la célébration et l'entretien de la République* »<sup>4</sup>.

Entre 1797 et 1800, par le fait de vouloir une seule institution centralisée à Paris, les inégalités entre Paris et la province étaient de plus en plus fortes et il devenait difficile de célébrer des fêtes républicaines en province, puisque toutes « les belles voix » étaient réquisitionnées pour les théâtres lyriques et l'armée. En conséquence, se sont créées les « succursales » du Conservatoire dans le but de « subvenir aux besoins » de Paris : à leur création, Toulouse et Marseille étaient chargées de la formation des voix, et Lille et Metz de celle des instrumentistes.

Ainsi, il n'a pas semblé nécessaire de former des musiciens à une éducation approfondie, générale, liée à la compréhension et à la créativité. L'essentiel était qu'ils soient « *bons lecteurs et bons instrumentistes* » pour fournir aux orchestres parisiens de « bons » musiciens-professionnels spécialistes de leur instrument.

« *Le Conservatoire est le fruit de la Révolution et conservera dans ses gènes ce lien avec l'idéologie et la pédagogie révolutionnaire* »<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Bernard SARETTE, « discours prononcé par le commissaire chargé de l'organisation, 1796 », in Constant Pierre, *Le Conservatoire de musique et de déclamation*, 2005, p. 182 et 183

<sup>4</sup> *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, sous la direction d'Emmanuel HONDRE, Association du Bureau des étudiants du CNSMDP, 1995, p. 43

<sup>5</sup> *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, sous la direction d'Emmanuel HONDRE, Association du Bureau des étudiants du CNSMDP, 1995, p. 53

## B. Le musicien, un artiste au service de la Nation ?

En 1793, tous les établissements religieux (maîtrises, abbayes, collèges, oratoires...) qui assuraient l'enseignement du chant pour animer musicalement les célébrations religieuses furent fermés, laissant place à une nouvelle institution (réunissant l'institut national de musique, l'école royale de chant et l'école royal dramatique) assurant à son tour l'enseignement de la musique : le Conservatoire de Paris, créé en 1795. Le but y est fonctionnel puisqu'il s'agit, comme nous l'avons dit, « d'assurer la musique de la République (fêtes, hymnes), puis progressivement de former des musiciens pour les musiques militaires, les orchestres parisiens et des chanteurs des scènes de la capitale<sup>7</sup> ». Ainsi le Conservatoire s'est structuré presque exclusivement sur les modèles du musicien d'orchestre et du soliste classique<sup>8</sup>.

« Il ne s'agit plus uniquement de former des musiciens militaires, il faut donner à la Nation entière des artistes qui peuvent glorifier les vertus de la République »<sup>9</sup> : « c'est dans l'institut que non seulement on trouvera des moyens d'exécutions pour les fêtes publiques ; mais encore pour les spectacles du peuple et les concerts dignes de sa grandeur »<sup>10</sup>.

## C. Un enseignement fondé sur une structure pyramidale

A l'heure actuelle, on trouve encore une hiérarchie entre petits et grands établissements. En effet, il semblerait que l'organisation pyramidale des écoles réserve aux petites écoles le rôle d'un enseignement préparant à l'entrée dans les plus grandes écoles. C'est le cas par exemple de certaines écoles ne formant que jusqu'à la fin d'un deuxième cycle, ou encore d'écoles qui basent leur travail en vue d'amener leurs élèves au Conservatoire supérieur, à « l'excellence », à l'« élite ». Ce qui influence le choix du répertoire, le choix d'enseignement basé sur un rapport maître-élève... Et beaucoup de professeurs hésitent à aller jusqu'au bout d'expériences menées au niveau local, craignant de mettre leurs élèves en difficulté si ceux-ci souhaitent intégrer ensuite un établissement supérieur.

---

<sup>6</sup> Emmanuel HONDRE, *Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'Etat : perspectives historiques*, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, Actes des journées d'étude d'avril 2000*, 2002, p. 131

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Karine HAHN, *La magie de la musique d'ensemble, Enseigner la musique n° 9 et 10*, 2007, p. 269

<sup>9</sup> *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, sous la direction d'Emmanuel HONDRE, Association du Bureau des étudiants du CNSMDP, 1995

<sup>10</sup> « *Les artistes musiciens de la Garde Nationale parisienne à la convention nationale* », pétition de B. Sarrette demandant la création de l'Institut National.

A la création du Conservatoire de Paris, les dirigeants de cet établissement avaient comme objectif de « servir de modèle à toute la France »<sup>11</sup>. Ainsi, des méthodes officielles écrites par les professeurs du Conservatoire étaient distribuées sur tout le territoire. Ce qui montre le désir de placer cet établissement au sommet d'une pyramide et laisse donc au Conservatoire de Paris une autorité absolue.

Les succursales se créent dans la même idée : trouver des voix pour les théâtres de Paris. Et les écoles se développent petit à petit dans cette visée et non plus seulement pour trouver des chanteurs en province, mais pour alimenter toutes ses classes d'instruments et de compositions. Notre système moderne est encore empreint de cette idée de former des musiciens qui puissent ensuite intégrer des établissements supérieurs, plus « prestigieux ».

De ce désir de centralisme et de rayonnement national a découlé un système particulier, autant dans les manières d'enseigner que dans les valeurs véhiculées.

## **D. Le Conservatoire : une organisation particulière**

### **1. Un répertoire particulier**

#### **a. Tourné vers la conservation**

Au moment de la création du Conservatoire, de nombreux changements se font sentir dans l'organisation de l'enseignement. En 1800, des modifications s'opèrent quant aux objectifs du Conservatoire : alors qu'en 1795 il se définissait ainsi : « *Sous le rapport de l'exécution, il est employé à célébrer les fêtes nationales ; sous le rapport de l'enseignement, il est chargé de former les élèves dans toutes les parties de l'art musical* », en 1800, l'intitulé en est modifié : « *le Conservatoire est établi pour la conservation et la reproduction de la musique dans toutes ses parties* ». <sup>12</sup>

Dès 1796, Sarrette, dans son discours d'inauguration donne cette mission au Conservatoire : « *Tout ce que le génie de la musique a produit de grand sera exécuté par le Conservatoire dans des exercices, soit que ces œuvres aient été consacrées au culte, soit qu'elles aient été écrites sous différentes langues, ou que le goût musical les ait entièrement éloignées du théâtre.* »<sup>13</sup>. Ici, c'est bien au sens strict du mot « conservatoire » que s'inscrit cet institut : le Conservatoire, pour permettre de jouer les grandes œuvres de l'histoire, au même titre que les musées de peinture et d'art qui conservent les grandes œuvres.

---

<sup>11</sup> Emmanuel HONDRE, *Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'Etat : perspectives historiques*, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, Actes des journées d'étude d'avril 2000, 2002*, p. 131

<sup>12</sup> *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, sous la direction d'Emmanuel HONDRE, Association du Bureau des étudiants du CNSMDP, 1995, p. 51

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 52

### **b. Un répertoire restreint ?**

Cherubini, responsable du Conservatoire à partir de 1822, réputé être directeur tourné vers le passé (autant d'un point de vue du règlement que d'un point de vue artistique), par son attitude face au développement de la virtuosité, refusera au Conservatoire, l'entrée d'une grande partie du répertoire contemporain<sup>14</sup>. Pour lui, le Conservatoire doit former des artistes et non des « virtuoses », la virtuosité étant considérée comme creuse et contraire aux véritables exigences de la musique<sup>15</sup>, le virtuose étant vu comme celui ne se penchant que sur la technique de son instrument sans se soucier d'une musique théorique dont il faut connaître les règles. On voit bien ici le désir de former des artistes et non des techniciens. Tout l'enseignement est tourné vers cette idée avec la création de disciplines, que nous verrons ensuite, (où chaque discipline serait reliée à l'autre : mais dans les faits, cela se passe-t-il comme ça ?) qui a pour but de faire de l'élève un artiste doté d'une culture musicale large et non simplement un spécialiste de tel ou tel instrument.

Ainsi, le « musicien pratique » s'opposant au « musicien théorique », le Conservatoire décide de se fermer à tout répertoire contemporain, qui se base sur la virtuosité au sens « difficulté technique » et manquant donc de sens « musical », le Conservatoire ayant pour but d'ouvrir à une culture musicale plus vaste.

Mais il semble que ce choix ne prend pas en compte que la virtuosité n'est pas seulement technique, mais également créatrice.<sup>16</sup> Être virtuose, dans la 1ère moitié du XIXème siècle, c'est aussi être un artiste créateur. Et le Conservatoire, sous prétexte de ne pas vouloir faire des techniciens, met donc à l'écart du principal courant créateur contemporain.<sup>17</sup>

## **2. Un apprentissage découpé en disciplines**

La formation en un rapport maître-élève qui primait jusqu'alors, est remplacée avec la création du Conservatoire, par un nouveau système pédagogique qui se fonde sur des disciplines séparées les unes des autres.

Par ces nombreuses disciplines (solfège, instrument, chant, composition, accompagnement...), le Conservatoire a l'ambition de construire « *un environnement musical le plus complet possible qui ne fera que s'enrichir au fil des années jusqu'à nos jours* »<sup>18</sup>

---

<sup>14</sup> *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, sous la direction d'Emmanuel HONDRE, Association du Bureau des étudiants du CNSMDP, 1995, p. 114

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 113

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 120

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 120 et 121

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 53

L'apprentissage est donc découpé en différentes disciplines dans le but de former un musicien complet, à la fois techniquement, théoriquement, et culturellement.

Dans son mémoire de fin d'étude, Teddy Gauliat-Pitois nous dit qu' « aucune nécessité ne présidait à ce choix (de découpage disciplinaire), si ce n'est la conception même de l'organisation de la société industrielle, avec laquelle sont nés les principes disciplinaires ; d'autres choix auraient pu être faits, reposant sur d'autres conceptions. »

Mais ce découpage n'a-t-il pas finalement favorisé une pensée de la musique « découpée », en pensant théorie hors pratique et inversement ? Et finalement ne plus penser la musique de manière globale ? et la rendant vide de sens ? Aujourd'hui, beaucoup d'élèves ont encore parfois du mal à faire des liens entre les notions vues en Formation Musicale et celles traitées en cours d'instrument ou en orchestre.

## 5. Un modèle tendant vers l'excellence ?

### d. Des méthodes « exemplaires »: un modèle pour toute la France ?

Le Conservatoire s'est très tôt présenté comme un modèle pédagogique pour toute la France : l' « accomplissement d'un idéal d'école musicale désormais accessible au plus grand nombre et régi par une rigueur exemplaire de l'enseignement qui allait de sévères règlements disciplinaires à une série d'obligations visant à uniformiser les principes pédagogiques »<sup>19</sup>.

Ainsi, dès 1800 une collection de quatorze méthodes pédagogiques est née, dites « méthodes officielles », visant à être un modèle pour tout l'enseignement musical français.

« Le Conservatoire est (...) la seule école de musique qu'il y ait dans le Royaume (...) C'est au Conservatoire seul qu'est dû l'état de perfectionnement auquel l'art musical est parvenu en France. (...) Le Conservatoire a été une école normale dans laquelle ses nombreux élèves se sont formés à l'enseignement pour propager l'art dans les principales villes du Royaume (...) Le Conservatoire a produit un corps complet de méthodes pour toutes les parties de l'enseignement de l'art musical ; ces ouvrages, estimés de toutes les nations qui cultivent la musique, ont été traduits dans toutes les langues de l'Europe »<sup>20</sup>. On voit ici ce désir d'influence qui s'étend même à toute l'Europe.

Ces méthodes ont donc influencé, et même conditionné l'enseignement pendant tout le XIXe siècle, voire jusqu'à maintenant puisque ces méthodes sont encore bien parfois considérées comme un modèle évident...

---

<sup>19</sup> Emmanuel HONDRE, *Les méthodes officielles du Conservatoire*, in *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, 1995, p. 73

<sup>20</sup> Constant PIERRE, *Le Conservatoire National de musique et de déclamation*, Paris, 1900, p.189 (note sur le Conservatoire royal de musique du 29 février 1816 signée de tous les professeurs)

En développant un enseignement basé sur ces méthodes, c'est « *la scolarisation de l'enseignement de la pratique instrumentale qui va se développer : la reproduction des savoirs et savoir-faire suivant une progression typée, une articulation des difficultés à dominer dans une durée donnée, des répertoires d'application construits pour la circonstance* »<sup>21</sup>. Ainsi, on trouve un enseignement tourné vers une pratique instrumentale. Mais est-ce une pratique musicale ?

#### e. L'excellence !

Si l'ambition pédagogique du Conservatoire n'était pas avant tout de former des techniciens de la musique, dans les faits n'est-ce pas à cela que la formation amène ?

A travers des documents édités par Constant Pierre, on comprend <sup>22</sup> la position des directeurs du Conservatoire (notamment Cherubini) sur la vocation de celui-ci : former des « musiciens », ou des artistes doués du « sentiment musical », avant de préparer à surmonter une difficulté technique qui constituerait un but en soi-même. Son but n'est donc pas de créer des ouvriers spécialisés, des techniciens mais de « *former des artistes qui, par leur pratique de la musique, se conduisent en hommes vertueux, et soient capables de mener le reste de l'humanité dans cette voie* »<sup>23</sup>.

L'établissement National étend donc son rayonnement à toute l'Europe, comme nous l'avons vu plus haut, et gagne ainsi en prestige. Cependant suite à des restrictions budgétaires du gouvernement, il devient de plus en plus difficile d'entrer au Conservatoire : pour ne pas dégrader l'enseignement par un effectif trop chargé, les conditions d'entrée sont de plus en plus difficiles : des limites d'âge sont imposées, les classes accueillent en nombre limité...<sup>24</sup>, ce qui amène à un enseignement basé sur la compétition, l'excellence, le prestige, et qui n'est réservé qu'à une petite partie de la population.

#### f. une vie musicale hors Conservatoire

Si les conservatoires et établissements d'enseignement musical à cette époque n'étaient réservés qu'à une petite partie de la population, la vie musicale était-elle réduite à la vie du conservatoire ? Il va de soi que ce n'est pas le cas puisque le Conservatoire et ses Succursales ne concernaient que quelques centaines de personnes jusqu'en 1860<sup>25</sup>. Mais la formation donnée dans les

---

<sup>21</sup> Jean-Claude LARTIGOT, *L'apprenti instrumentiste*, 1999, p.14

<sup>22</sup> Constant PIERRE, in *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, sous la direction d'Emmanuel HONDRE, Association du Bureau des étudiants du CNSMDP, 1995, p. 114

<sup>23</sup> Ibid., p.113

<sup>24</sup> Raphaële VANCON, *Enseigner la musique : un défi*, 2011, p.55

<sup>25</sup> Rémy CAMPOS, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, Actes des journées d'étude d'avril 2000*, 2002, p. 53

### *Quels musiciens veut-on former ?*

conservatoires n'était pas destinée aux amateurs qui devaient a priori se former en dehors de ces établissements, seuls ou par imitation, ou avec un maître. Bien d'autres manières de se former, autres que de passer par un établissement d'enseignement musical<sup>26</sup>... Mais le développement de tous ces établissements d'enseignement n'a-t-il pas favorisé un passage obligatoire au sein de ces derniers pour pouvoir se dire « musicien » ?

On trouvait à l'époque de la fondation du Conservatoire, en 1795, une véritable adéquation entre la politique musicale (ce pour quoi le conservatoire avait été fondé...) et les manières dont étaient élaborées les choses pour former à un but précis : exprimer la gloire de la Nation. La manière d'enseigner la musique était donc en adéquation avec le projet politique, le projet de l'état.

A l'origine, le Conservatoire avait pour vocation de former des professionnels afin de satisfaire les besoins de Paris. Plus tard, le développement d'autres établissements a permis en fait de développer une demande de formation plus grande et d'accueillir un public plus large. Aujourd'hui, la vocation de l'enseignement musical est bien différente du moment de la création du Conservatoire.

Doit-on donc continuer sur ce fonctionnement ? Est-il encore cohérent de concevoir ce mode de fonctionnement pour former les musiciens de notre temps ?

---

<sup>26</sup> Nous ne nous attarderons pas ici sur ces manières qui demanderaient une autre recherche à approfondir

Si le Conservatoire, à l'origine, formait des professionnels, les établissements d'enseignement musical actuels ont pour mission principale de former des amateurs<sup>27</sup>. Qu'est-ce que cela signifie et change? Quel enseignement cela pourrait-il induire ? Faut-il penser un enseignement différent de celui réalisé à la création du Conservatoire ?

## **II/ QUEL PROJET DE FORMATION AUJOURD'HUI ?**

L'Etat contrôle encore pédagogiquement. La *Charte de l'enseignement spécialisé de la Musique* écrite en 2001 ainsi que le *Schéma national d'orientation de l'enseignement initial de la Musique* qui date de 2008 en sont la preuve. Cependant, depuis quelques dizaines d'années, se créent des réseaux tempérant la structure pyramidale et permettant de mettre en place des liens d'informations entre les différents établissements, et réfléchir à une cohérence pour l'enseignement de la pratique musicale. Ce qui a permis de donner un nouveau sens aux orientations du Ministère, pour les rendre les plus cohérentes possible avec les situations concrètes actuelles, le public demandeur, etc.

### **C. Les recommandations ministérielles : les attentes de l'Etat**

#### **4. La charte de l'enseignement spécialisé de la musique (2001) et le schéma national d'orientation de l'enseignement initial de la Musique (2008)**

Si la vocation première des structures d'enseignement de la musique n'est plus de former uniquement des professionnels, alors quelle en est la mission première ? Qui former ? Voyons cela en partant directement de ce que nous disent les textes officiels.

En 1982, le rapport de Comité technique de réforme de l'enseignement musical explique : « *l'enseignement musical spécialisé a pour but de former des praticiens de la musique, qu'ils soient amateurs ou qu'ils se destinent à une carrière professionnelle* »<sup>28</sup>. Les établissements sont là pour former, à la fois, des amateurs et des professionnels : des « *praticiens de la musique* ». Mais qu'est-ce qu'un praticien ? une personne douée d'une technique instrumentale spécialisée ? Ou plutôt une personne pratiquant la musique de manière globale et variée ? Et ayant une culture musicale large ? Ou encore, une personne restreinte à un répertoire particulier ?

En 2001, les textes se voient modifiés : « *la mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à*

---

<sup>27</sup> *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001, chapitre *Les missions*, p. 4, [http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/\\_Pdf/10\\_10\\_20\\_Charte.pdf](http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/_Pdf/10_10_20_Charte.pdf)

<sup>28</sup> *Schéma d'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Ministère de la culture, 2006, <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/formations/schema-musique2006.pdf>

## Quels musiciens veut-on former ?

*l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire* »<sup>29</sup>. La mission première n'est plus de former des professionnels mais avant tout des amateurs.

Dans le texte de 2008, il est précisé que la formation musicale vise à développer chez les élèves « *une conscience acoustique contemporaine, (c'est-à-dire) à offrir la possibilité ou à faire naître le désir d'écouter et de pratiquer avec la plus grande ouverture et la plus grande disponibilité d'esprit mais aussi avec un sens critique fondé* »<sup>30</sup>. Le musicien n'est plus alors exclusivement un praticien, doué principalement d'une technique musicale, travaillant la technique pour la technique, mais il est celui capable de développer un sens musical par l'écoute et par une culture musicale large, faisant preuve de curiosité musicale et de sens critique.

On voit apparaître petit à petit dans les textes une distinction de plus en plus forte entre amateur et professionnel, autant dans les termes que dans la formation. Cette distinction montre-t-elle une catégorie moins musicienne qu'une autre ? Il semble donc important de comprendre pourquoi une telle distinction ?

### 5. Amateur/professionnel : distinction ?

#### c. comment définir ces termes ?

De ce que nous ressortons des textes officiels, nous voyons une évolution de la mission des établissements de l'enseignement musical : si à la création du Conservatoire de Paris, le but était de former des professionnels, il apparaît maintenant que ces établissements sont avant tout destinés à former des « amateurs ». Y a-t-il une véritable distinction à faire entre ces deux termes ?

*« Comment considérer qui sont les professionnels ? Est-ce les années passées à jouer sur scène, le nombre de compositions réalisées, les diplômes (et lesquels ?), établissant un niveau de connaissances musicales ? (...) La place de l'artiste a beaucoup évolué et la création artistique a pris une place importante. (...) Les évolutions dans divers domaines tels que les techniques et technologies, la communication, les objectifs de marketing et commerciaux ont donné la possibilité à un grand nombre de réaliser leurs projets musicaux et de tenter de devenir musiciens(...) Mais s'agit-il pour autant de professionnels au sens traditionnel du terme ? »<sup>31</sup>*

---

<sup>29</sup> Charte de l'enseignement spécialisée de la musique, DMDTS, 2001

<sup>30</sup> Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la Musique, 2008

<sup>31</sup> Artiste musicien des Musiques Actuelles, Référentiel-métier rédigé par la Fnejma, Préface, in *Musicien amateur ou professionnel ?*, Raphaële VANCON, 2011, p. 27

## *Quels musiciens veut-on former ?*

Quand nous parlons d'« amateur », on rapproche souvent ce terme à : « pas de qualité ». Former des amateurs veut-il dire ne plus former à la complexité de la musique en ne proposant que des activités ludiques pour le seul plaisir de l'élève et sans finalement de but pédagogique? Pourquoi n'aurait-il pas plus le droit qu'un « professionnel » d'accéder au sens musical ? Aux questionnements que se font les musiciens ? A l'accessibilité d'un univers musical complet ? Et pourquoi l'amateur ne serait-il pas considéré comme un « vrai musicien » ?

Est-ce que cette distinction que nous voyons dans les textes doit changer nos manières d'enseigner ? Une distinction dans la formation ? A qui s'adresse un enseignement musical en conservatoire ou école de musique ? Au futur professionnel ? A celui qui veut passer un bon moment musical ?

Essayons de mener une réflexion sur ces questionnements pour tenter de mieux comprendre cette distinction.

Il apparaît souvent une confusion de ces deux termes les reliant à « fort/pas fort », « doués/ moins doués ». Mais peut-on dire que parce qu'on est amateur, la production artistique sera de moins bonne qualité qu'une production professionnelle ? Est-ce la question du talent dont il est ici question ?

C'est parfois ce que certains pensent : « si c'est professionnel, ce sera forcément mieux que quelque chose d'amateur ». Le terme amateur est souvent considéré comme péjoratif, avec un véritable sens péjoratif. Pourtant, on trouve des musiciens professionnels bien moins « doués » que des musiciens amateurs. Alors comment pourrait-on définir chacun de ces termes ?

On pourrait les définir par le métier : le musicien professionnel serait celui qui vit de son art, et l'amateur celui qui en fait pour son plaisir. Mais il apparaît que ces définitions sont restrictives. En effet, un cadre peut être amateur (non payé, personne qui désire faire cette pratique pour son plaisir) mais pourtant le rendu pourra être exceptionnel et très « professionnel » !

Alors ce qui pourrait faire la différence entre ces deux termes pourrait concerner la spécialisation. Par exemple, la personne qui écoute toujours un certain type de musique, ce qu'elle va chanter va « respirer » cette musique. Prenons un contre-exemple : le cas d'une audition dans une structure musicale avec un élève qui joue un chœur brésilien hors contexte et qui n'est pas du tout une musique que l'élève aura écoutée ou analysée, sans s'en être non plus imprégné.

Ce qui veut évidemment dire qu'on peut être « bon » et être amateur ! Et on ne peut donc pas relier « amateur » et « pas de qualité ».

Mais cela, je pense, n'a rien à voir avec la compétence.

## Quels musiciens veut-on former ?

Pour éclaircir le propos, voyons ce qu'en dit Laurent Bayle, directeur de la cité de la musique. Il définit ce mot « amateur » lors de Journées d'études en octobre 2007 à la Cité de la musique sur le sujet « *Conservatoires et pratiques en amateur* ».

« *On connaît tous, les deux sens contrastés du mot « amateur* » ».

Il part tout d'abord du sens étymologique de ce mot :

« *Au sens étymologique : c'est celui qui aime. Celui qui a du goût pour.*

*C'est le sens qu'il a lorsque l'on parle d'un amateur d'art. Dans ce cas, l'amateur est considéré comme un expert. Le mélomane, le ballettomane, sont des amateurs en ce sens. C'est le sens noble. Et on souhaite à tous les artistes professionnels de rester des amateurs en ce sens.*

*- Celui qui pratique un sport ou s'adonne à un art pour son agrément sans en faire profession. De cette définition est sorti le sens péjoratif de l'amateur qui exerce en dilettante, sans exigence artistique et qui s'oppose au professionnel, qui lui y consacre sa vie.*

*Mais c'est aussi la définition qui est retenue pour définir le statut économique de l'amateur dans le décret de 1953 sur les spectacles d'amateurs. »*

Ainsi, on voit d'un sens l'amateur comme celui qui pratiquera pour son plaisir (mais ce qui est aussi le cas du musicien professionnel), et d'un autre sens en l'opposant à celui qui en fait sa profession, qui en vit. L'amateur est défini seulement par opposition au professionnel. On voit qu'il est difficile d'en donner un sens clair.

Raphaële Vançon, dans son livre *Musiciens amateurs ou professionnels ?* tente une distinction : « *Le musicien s'il veut devenir professionnel, devra passer par un certain parcours : de la définition du « profil-idéal » du musicien « professionnel » à la création de diplômes accréditant que ce référentiel est bien assimilé, en passant par le développement des formations professionnelles et des procédures validant les expériences acquises. Toutes ces étapes passées, le musicien aura franchi l'entrée de l'espace « professionnel » et y sera reconnu comme expert. Le titre qu'il portera le légitimera et le protégera de la concurrence vis-à-vis des personnes extérieures à cette communauté. Il participera à une reproduction professionnelle.* »<sup>32</sup>

Elle continue en tentant de comprendre la différence avec les amateurs qui, eux, seront assimilés à tous ceux qui ne correspondent pas à l'« idéal type ». « *Les amateurs ne cherchent pas une formation professionnelle mais un cadre qui les aide à s'exprimer artistiquement, à réaliser les projets qui leur tiennent à cœur.* »

---

<sup>32</sup> Raphaële VANCON, *Musicien amateur ou professionnel ?*, 2011, p. 28

Il est difficile de définir clairement l'amateur et le professionnel. Mais, si une distinction est faite, alors, on peut se demander quel type de pratiques et de savoir-faire sont nécessaires à la sortie d'un établissement d'enseignement musical ? Faut-il différencier les formations qui seraient destinées à un amateur ou à un professionnel ?

**d. Un apprentissage différent pour un amateur ou un professionnel?**

Dans le schéma national d'orientation pédagogique (2008), on trouve deux parcours différenciés, après une base commune, selon qu'on se destine à une carrière professionnelle musicale ou non. *« A partir du 2e cycle, la proposition d'un cursus complet peut coexister avec celle d'un parcours plus souple en modules et sur contrat ».*

N'est-il pas dangereux de penser deux apprentissages différents ? Cela pourrait être gênant par le fait qu'il pourrait inciter à penser un enseignement moins complet pour les « amateurs » que pour les « professionnels ». Mais les enjeux sont-ils si différents entre un amateur et un professionnel? Un élève se considérant dans un parcours amateur n'aurait-il pas autant besoin qu'un élève se dirigeant vers une pratique professionnelle de réaliser un projet personnel permettant de penser un avenir musical ? Ce projet apparaît d'ailleurs même indispensable si le but pédagogique est d'amener l'élève à une pratique autonome, à pouvoir s'autogérer. Il apparaît donc dangereux de penser deux manières différentes de former si la formation pour un amateur est pensée de manière moins complète.

Si essayer d'expliquer une distinction amateur/professionnel est très compliqué, et paraît même mener à des impasses, cela permet en réalité de faire naître un certain nombre de questionnements qui vont nous aider à avancer sur la question : « quels musiciens veut-on former » ? En effet, cette question soulève entre autre la question de la place laissée à la pratique. Quelle relation dans la pédagogie musicale entre apprentissage et pratique ? Les conservatoires et écoles de musique sont considérés d'abord comme des lieux d'apprentissage, mais on sait bien qu'ils sont aussi des lieux de pratique artistique. Inversement, une MJC (maison de la jeunesse et de la culture), ou une association de danse sera considérée d'abord comme un lieu de pratique et pourtant c'est aussi un lieu d'apprentissage. Cette distinction entre amateur et professionnel ne révèle-t-elle pas des positionnements différents dans la manière de penser la pratique musicale et la manière de l'aborder ?

Mais si des différences de formation persistent selon la nature de l'établissement, ne doit-on pas revenir à la mission première de tous ces établissements ? Cette mission n'est-elle pas de former des musiciens ?

## 6. Former des musiciens avant tout

La formation dans les écoles de musique et conservatoires, même si elle tend de plus en plus à se modifier, prend comme socle du contenu musical la musique savante occidentale (dite classique). Ces établissements sont envisagés comme le lieu d'une conservation d'une musique faisant partie du patrimoine. Mais, de plus en plus de questionnements se font sentir quant à la vocation de ces établissements. Si « *certains établissements assurent en plus la formation préprofessionnelle* <sup>33</sup> », la plupart ont bien pour mission, comme nous l'avons dit plus haut, de sensibiliser et de former des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles. Alors, n'y a-t-il pas urgence à repenser entre autre la question du contenu musical dans les établissements d'enseignement musical ?

Nous avons vu dans la partie 1 de ce mémoire la réticence de certains professeurs à aller au bout d'expériences par peur de mettre leurs élèves en difficulté si ceux-ci souhaitaient intégrer ensuite un établissement supérieur. Car, se disent-ils, « si plus de culture commune, comment accéder aux grandes écoles basées sur des concours ? » Et c'est aussi par le niveau technique que sont jugés les élèves (même si cela tente petit à petit à se modifier). La preuve en est dans la plupart des concours d'entrée surtout pour les pratiques musicales « professionnelles » (CNSM, ou concours d'orchestre...) où les morceaux d'examens d'entrée imposés ne laissent que très peu voire aucune place à l'imagination, l'improvisation, la créativité : mêmes traits d'orchestre depuis des années, même nombre de morceaux, ... Mais, la question est : doit-on continuer à voir les « grandes écoles », les grands orchestres comme le sommet, comme l'aboutissement dans un parcours musical ?

En effet, jouer dans un orchestre après avoir eu de grands prix est souvent vu comme le summum, l'excellence et donc forcément le talent et l'idéal. Mais, veut-on former tous les élèves à cela ? A un enseignement toujours tendu vers l'excellence et donc vers la compétition ? Un musicien doit-il forcément passer par cela ?

Si Noémie Duchemin constate : « *L'ouverture à d'autres modèles d'enseignement que celui du Conservatoire de Paris n'est simplement pas imaginable dans le contexte français, car elle transgresserait un principe fondamental imposé par la Révolution : le principe égalitaire. La démocratie requiert l'égalité, l'égalité requiert l'unité, et l'unité la centralisation. Voici l'édifice politique sur lequel se construit l'enseignement musical français.* » <sup>34</sup>, un élève doit-il toujours penser son apprentissage en vue d'accéder à un établissement plus « prestigieux » sans finalement profiter du moment présent, de la situation musicale dans laquelle il se trouve actuellement ? Et si l'on considérait vraiment le moment de l'apprentissage comme une véritable expérience musicale ?

---

<sup>33</sup> *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001, chapitre *Les missions*, p. 4

<sup>34</sup> Noémi DUCHEMIN, *Nationalisme et universalisme musical en Allemagne et en France*, 2000

Aussi, comment considère-t-on les élèves ? Comme de futurs musiciens ? Ou comme des musiciens dès le début de l'apprentissage musical ? Ne seront-ils de véritables musiciens qu'à la fin de leur cursus ? C'est toute une manière de concevoir la pratique et l'apprentissage.

C'est donc, puisque l'enseignement musical a pour héritage le modèle d'enseignement du Conservatoire, que les manières de faire, d'enseigner, de former ont du mal à bouger et à être vues autrement que par ce modèle dominant. Mais ce modèle d'enseignement est-il encore cohérent avec les préoccupations actuelles ?

## **D. De nouvelles préoccupations**

### **3. Demande de plus en plus forte et accueil d'un public diversifié**

Le nombre d'élèves scolarisés dans le seul réseau des Ecoles Nationales de Musique et Conservatoires augmente de 64% entre 1980 et 1990<sup>35</sup>, passant d'environ 78000 à 128 000.

*« Les écoles de musique se sont considérablement multipliés depuis » 30 ans. « L'extraordinaire développement du réseau d'établissements spécialisés, supporté pour l'essentiel par les municipalités, a largement contribué à une demande croissante de formation musicale(...) Les écoles de musique, dont le modèle devait encore beaucoup il y a vingt ans à celui des succursales du Conservatoire de Paris, tendent aujourd'hui à décliner des projets différents... »<sup>36</sup>.*

L'accès aux pratiques musicales se trouve également facilité entre autre par la possibilité de trouver plus facilement des instruments bon marché. Apparaît également, en plus d'une demande plus grande, un nouveau profil d'élèves venant dans les établissements d'enseignement musical. On trouve un réel élargissement du public possiblement dû aux moyens de communication de plus en plus nombreux, aux émissions TV de télé-crochet ou de télé-réalité musicale... : un « *public qui s'inscrit à l'école de musique « à cause de la Star Academy »*<sup>37</sup>. Un public de plus en plus diversifié. Alors, on peut se demander quelle mission pour les établissements d'enseignement musical ? Doit-on penser ces évolutions de la société comme des enrichissements culturels ?

---

<sup>35</sup> Raphaële VANCON, *Musicien amateur ou professionnel ?*, 2011, p. 20

<sup>36</sup> *Enseigner la musique n° 9 et 10*, 2007, p. 285

<sup>37</sup> Karine HAHN, *La magie de la musique d'ensemble, Enseigner la musique n° 9 et 10*, 2007, p. 271

#### **4. Un rapport au savoir différent**

##### **d. la musique omniprésente**

Nous sommes dans une société de communication généralisée : internet, mp3, ipod ... : et je n'ai pas besoin d'aller au Togo pour écouter de la musique togolaise, ni de me rendre dans une communauté juive pour entendre un Nigun, ni d'attendre le retour d'un voyage pour écouter de la musique d'Argentine. Et les musiques viennent à nous : notre société en est remplie : en allant faire nos courses, en attendant la rame de métro, dans la salle d'attente du médecin, etc... Il est même parfois surprenant d'entrer dans un magasin et de ne pas entendre de musique.

Où que nous soyons, nous pouvons entendre et écouter de la musique. La culture musicale devient de plus en plus vaste puisque chaque personne a accès à n'importe quelle musique à quelque endroit et à quelque heure qu'il soit. Cela a amené la société à parler de « musiques » au pluriel<sup>38</sup> : « les musiques » et non plus « la musique ». Mais quelle est la différence ? Toutes « les musiques » ne font-elles pas partie de « la musique » ?

Cependant, si on peut écouter tout type de musique et à tout moment, c'est toujours par la même source, centrée sur un type d'écoute (musique enregistrée). Et la diversité des supports d'écoute n'implique pas une diversité de pratiques de l'écoute. On trouve une uniformisation des pratiques de l'écoute. Les établissements d'enseignement musical n'ont-ils pas ici un rôle à jouer ?

Quel est donc véritablement le rôle et la mission d'un établissement d'enseignement musical ? Doit-il être la transmission d'un patrimoine musical qui se restreint à un certain type de musique ? Doit-il s'ouvrir à d'autres genres musicaux ? Ou bien doit-il former à une culture commune ? Ou encore, doit-il partir de la culture de chacun et l'envisager comme un enrichissement culturel ?

##### **e. former à une culture ...commune ou particulière?**

Si on parle de telle symphonie de Beethoven, ou de tel concerto de Mozart et que chacun comprend de quoi on veut parler, c'est bien parce qu'on a eu une culture commune, nous parlons donc bien le même langage.

Nous pouvons prendre un autre exemple dans l'enseignement général par rapport au savoir : nos grands-parents étaient formés à un savoir commun, en apprenant par cœur (sans pour autant le raccrocher à un sens) : ils savaient un minimum de choses, mais le savaient très bien. Avec nos nouveaux moyens de communication, des questionnements surviennent : il y a un savoir de plus en plus large. L'école doit-elle encore transmettre un savoir commun en faisant des choix restreints sur

---

<sup>38</sup> Denis LABORDE, *Des musiques pour conservatoire, et de quelques autres*, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, Actes des journées d'étude d'avril 2000, 2002*, p. 36

les contenus? ou doit-elle donner des outils pour permettre de se former un esprit critique, de donner des références et d'utiliser les ressources au mieux pour former son propre savoir, au risque de ne plus parler un langage commun et de ne plus se comprendre ? Ou au contraire, doit-elle se nourrir de ces ouvertures et créer ainsi une culture commune avec les savoirs de chacun ? Ce sont les questionnements autour de la démocratisation culturelle ou de la démocratie culturelle.

**f. Vers une démocratisation de la culture ou une démocratie culturelle ?**

Dans la Charte de l'enseignement artistique spécialisé, il est clairement énoncé que « *l'éducation artistique permet de former le sens esthétique et de former la sensibilité et l'éveil à travers le plaisir de l'expérimentation et la connaissance d'œuvres de référence.* » (...) C'est bien de « *démocratisation aux arts et à la culture* » dont elle parle. Mais cela ne manquerait-il pas de précisions ? En effet, si la mission des établissements artistiques est en faveur d'une démocratisation culturelle, cela veut-il dire qu'il existe une culture de référence sans prendre en compte la culture de chacun (ce qu'on appelle la démocratie culturelle) ?<sup>39</sup>

Le souci, c'est qu'actuellement, quelqu'un n'ayant pas telle ou telle œuvre de référence est socialement pris pour un inculte. Il apparaît difficile de se comprendre si nous n'avons pas un « socle commun »<sup>40</sup>.

Mais comment se construit une culture ? Qui choisit telle ou telle œuvre comme référence ? Que Van Gogh sera un chef d'œuvre et fera partie de la culture picturale et non le petit artiste d'un village provençal ? Ce « *quelqu'un* » qui institue les références, nous dit Denis Laborde, « *qui les charge d'une sacralité institutionnelle et les investit d'une valeur n'est pas une personne, au singulier, mais un ensemble de médiations qui s'exercent en cascade, qui fonctionnent en réseau et qui jouent d'équilibre réciproque. Ce « quelqu'un » est le produit de notre société, de notre façon de voir le monde. Nos musiques sont bien une construction culturelle.*<sup>41</sup> » Ainsi, on comprend que la culture musicale se crée par la culture de chacun, qu'elle dépend de chacun de nous, des valeurs que nous voulons y mettre... Comment peut être construit le « socle commun » qui permet aux individus de se comprendre ? Est-ce par le biais d'une culture commune et dans un répertoire restreint ?

Il existe deux usages du mot culture : « *culture, au sens restreint et hiérarchisé de culture savante, et culture, au sens extensif et relativiste de culture anthropologique* » Alors que le principe de la démocratisation ne remettait pas en question la culture savante, mais seulement l'inégalité de sa

<sup>39</sup> Cf. <http://www.culture.gouv.fr/culture/politique-culturelle/ville/mediation-culturelle/d.pdf>, p. 109 à 115

<sup>40</sup> Nous entendons ici, par socle commun, des références communes qui sont des choix

<sup>41</sup> Denis LABORDE, *Des musiques pour conservatoire et de quelques autres*, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, Actes des journées d'étude d'avril 2000*, 2002, p. 38

répartition, le principe de la démocratie culturelle a contesté au nom d'un relativisme égalitariste, les privilèges de la culture savante. »<sup>42</sup>

Mais en pensant une démocratie culturelle, les inégalités ne seront-elles pas plus fortes encore ? Si c'est « partir de la culture d'un élève », il pourra ne pas élargir sa culture et rester dans ce qu'il connaît, tout cela sous prétexte de vouloir le passionner en partant de ce qu'il connaît et de ses intérêts. Car un élève n'aura forcément envie que de ce qu'il connaît<sup>43</sup>.

Un exemple de ce que j'ai pu voir lors d'observations : les élèves d'une classe, qui étaient pour la plupart d'une même culture (culture maghrébine), réalisaient un projet autour du métissage : ils devaient chacun apporter des musiques qu'ils avaient l'habitude d'écouter, et donc des musiques de leur culture en majorité. Je me suis posée la question suivante : en partant uniquement des élèves, de ce qu'ils sont, de leur culture (sachant qu'ils avaient tous la même culture (au sens anthropologique) et tous plus ou moins les mêmes habitudes d'écoute), n'y a-t-il pas le risque de les restreindre culturellement ? cela les ouvre-t-il à d'autres cultures, à d'autres manières de faire ? Si ce n'est pas le cas, alors il apparaît vain de fonctionner ainsi. Cela doit les amener à d'autres manières de faire, d'autres habitudes d'écoute... En tant que professeur, nous devons être des « éveilleurs », amener les élèves à ce qu'ils ne connaissent pas, les aider à passer du connu à l'inconnu.

Mais, faut-il pour autant une culture qui s'ouvre à tout ? Car il est impossible de tout traiter ! Alors, n'y a-t-il pas un risque de traiter des choses qui ne permettent pas une culture commune et qui finalement augmentent les inégalités ? Donc, à quoi voulons-nous réellement former ? A une culture, mais qui n'est pas commune ? Veut-on opter pour un enseignement qui restreint la notion de culture, qui spécialise les musiciens dans un domaine ? Alors la musique serait destinée à un nombre réduit. Si l'on veut un enseignement musical ouvert à chacun, il faut alors s'adapter au monde, à ses attentes, ses besoins.

---

<sup>42</sup> <http://www.culture.gouv.fr/culture/politique-culturelle/ville/mediation-culturelle/d.pdf>, p. 110

<sup>43</sup> Mais nous y reviendrons dans la partie 3 : sur le sens dans l'apprentissage

Si la vocation de l'enseignement musical semble être bien différente du moment de la création du Conservatoire de Paris, de par un public varié et l'évolution de la société (place de la musique...), comment penser un système qui réponde à ces attentes ?

### **III/ COMMENT POURRAIT-ON PENSER UN DISPOSITIF EN COHERENCE AVEC LE PROJET DE L'ÉLÈVE MUSICIEN ?**

#### ***Ou ce vers quoi pourrait tendre un établissement d'enseignement musical aujourd'hui***

Commençons par un petit paragraphe de Philippe Meirieu pour introduire cette dernière partie : « Sélectionnez à l'entrée, évacuez les élèves sitôt qu'ils se trouvent en difficulté, imposez des préparations intensives à l'examen, interdisez toute autre activité, remuez, servez, c'est prêt. » Rien n'est plus facile. Mais l'obligation de moyens, c'est autre chose : c'est demander aux établissements de mettre en œuvre toutes les initiatives pédagogiques possibles, inventer les moyens les plus variés et les plus astucieux pour mobiliser les élèves et pour les aider à créer une véritable cité scolaire, qui les préparera à la vie dans la cité démocratique. »

Il semble primordial de penser des dispositifs pédagogiques dans lesquels nos manières de faire, en tant que professeur, soient en cohérence avec les attentes, les désirs et les besoins de l'élève. Sur quels outils de construction didactique pouvons-nous nous appuyer ?

## **F. La musique, une pratique collective**

### **3. Des cours collectifs et des cours individuels ?**

Beaucoup de questionnements se font sur les choix d'un processus d'enseignement individuel ou collectif. Pourquoi certains cours seraient collectifs plutôt que d'autres ? C'est toute une conception de l'apprentissage qui est questionnée ici : le cours d'instrument doit-il passer par une longue pratique reposant sur la technique qui ne pourrait se réaliser que dans une relation maître-élève ? et un cours de Formation Musicale en collectif car reposant sur un même savoir ? une même technique ? Ici, il apparaît que le rythme d'apprentissage de chacun n'est pas « pris en compte » : les codes s'apprennent-ils par tous, au même rythme ? avec les mêmes moyens ?

Dominique Clément nous donne un éclairage à propos des cours individuel et collectif: « voir l'enseignement individuel ou collectif (grand et petit groupe), comme une diversité de moyens, que

*l'enseignant doit utiliser et organiser en fonction des travaux et des recherches menées par les élèves. »<sup>44</sup>*

#### 4. Un petit faible pour l'enseignement collectif ?

Au regard de manières de faire de certains établissements d'enseignement musical, on pourra s'interroger ici sur une pensée de l'enseignement en collectif.

Comme nous l'avons dit dans la première partie de ce mémoire en parlant du découpage disciplinaire, les élèves (et même les grands élèves) cloisonnent beaucoup et ont du mal à rapprocher ce qui se passe en cours d'instrument avec ce qui se passe en cours de musique d'ensemble ou orchestre : pour eux, ce sont souvent deux choses différentes et tout ce qui a été vu en cours d'instrument est souvent oublié à l'orchestre ou musique de chambre (exemple : posture, respiration, souffle...). Toutes ces notions prennent vraiment sens dans un travail collectif.

Il faut donc réussir à motiver les élèves en évitant ces cloisonnements. Car pour beaucoup, un travail en musique de chambre n'est pas le même qu'en cours de flûte : exemple : si un travail de respiration est vu en cours d'instrument, l'élève peut avoir du mal à l'appliquer dans le cours d'orchestre, il ne fera pas forcément le lien. Alors n'est-il pas souhaitable de le mettre directement en situation pour comprendre les enjeux de l'apprentissage ?

A l'EPO<sup>45</sup> de Villeurbanne, on trouve un système qui semble bien répondre à cela : cours en grand groupe (orchestre) + cours en petit groupe (2 à 4 élèves). Les élèves sont mis en situation dès le départ et se posent de véritables questions de musiciens.<sup>46</sup>

La limite à ce système d'école par l'orchestre, d'après les professeurs que j'ai pu rencontrer, est une différence technique de niveau entre les établissements dans lesquels on trouve ce système et ceux d'enseignement plus traditionnel. Pourtant, il est tout naturel de comprendre ce système : le sens premier est de jouer avec les autres, et non d'avoir un cours individuel d'instrument ! La finalité ne doit pas être le cours d'instrument mais bien le fait de jouer ensemble.

Ces élèves d'EPO ont une grande ouverture sur beaucoup de styles musicaux qu'un élève d'une autre structure avec un enseignement plus traditionnel aura du mal à obtenir. Ce n'est pas le niveau technique qui est le 1<sup>er</sup> à être visé mais avant tout le niveau musical, duquel découlera une technique. Et les professeurs n'hésitent pas à faire travailler les élèves avec les différents collègues : professeurs

---

<sup>44</sup> Dominique CLEMENT, *De la culture musicale, Enseigner la musique n°9 et 10*, 2007, p. 210

<sup>45</sup> EPO= Ecole Par l'Orchestre

<sup>46</sup> A l'EPO, il n'y a pas du tout de cours en individuel donc il faut sans cesse se poser la question « *est-ce que je tends mon apprentissage vers celui qui avance le plus vite au risque de décourager les autres ou attend-on celui ayant le plus de difficulté au risque de laisser ceux avançant plus rapidement ?* ». Peut-être est-ce un apprentissage qui sert également dans la vie quotidienne, où chacun a à apporter, où il n'y a pas de plus ou de moins doué mais où chacun a des difficultés ou des capacités dans certains domaines et qui ne sont pas les mêmes pour tous, et dans ce cas, on s'appuie sur l'autre pour résoudre nos difficultés ou on aide l'autre pour résoudre les siennes.

dans un tout autre domaine : professeur d'un autre instrument, ou jazz, ou musique traditionnelle, ayant des manières de faire pouvant être loin de celles du professeur d'instrument dont l'élève a l'habitude. Les élèves voient plein de choses différentes, le travail est très diversifié.

Si nous voulons former de véritables musiciens capables de jouer ensemble, de s'écouter... un travail collectif paraît primordial. En effet, la musique est le plus souvent une pratique collective, dans laquelle nous avons besoin des autres pour exister et pour faire vivre la musique.

Si nous voulons former des musiciens pouvant « *écouter et pratiquer avec la plus grande ouverture et la plus grande disponibilité d'esprit mais aussi avec un sens critique fondé* »<sup>47</sup>, quel répertoire peut-on penser ?

## **G. Un répertoire ?**

### **3. Un cursus encore souvent basé sur la compétition**

Dans certaines écoles de musique (affiliée à la CMF par exemple), chaque année les morceaux d'examens sont imposés, et les écoles reçoivent une liste de morceaux souvent plus difficiles que le niveau de l'élève : tout s'appuie sur la difficulté et la compétition. Et je me pose une question : où est le plaisir musical dans ce cas si nous faisons travailler à l'élève, des morceaux toujours plus difficiles que son niveau ? Il y a une réelle question à se poser dans l'élaboration des cursus. Et si je travaille dans une école affiliée à ce genre de système, que vais-je proposer ? Quel travail vais-je réaliser avec les élèves ? Car si l'élève passe sa scolarité à jouer des morceaux trop difficiles techniquement pour son niveau, il sera toujours mis en difficulté. Souvent le répertoire est vu comme quelque chose permettant d'organiser le cursus, la progression, vu comme les acquisitions à avoir. L'élève, pour qu'il progresse, est toujours en train de travailler quelque chose de trop difficile pour lui techniquement, mis en situation- problème: mais où est le plaisir musical?

### **4. Le répertoire comme ressource dans l'apprentissage ?**

Trop d'esthétiques ne perdraient-ils pas les élèves ? Peut-on faire découvrir aux élèves toutes les musiques du monde ? Il semble difficile de proposer un tel enseignement, la musique regroupant tellement de vastes esthétiques. Par contre, il importe qu'ils puissent connaître l'existence de ces musiques, leurs modes de fonctionnement, et qu'ils puissent en avoir un aperçu pour leur permettre d'aller vers elles s'ils en ont envie.

Dominique Clément nous apporte un éclairage quant à cette question du large choix musical : « *Face à l'immensité du monde musical, il faut former des musiciens qui vont progressivement choisir eux-mêmes leurs propres champs de compétences. Ils continueront ainsi de les élargir ou de les creuser au*

---

<sup>47</sup> Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la Musique, 2008

*cours de leur vie. Il faut aussi s'assurer qu'ils sont capables de visiter, de comprendre, et de travailler d'autres territoires. »*<sup>48</sup>

Il apparaît cohérent de partir de ce que les élèves veulent chercher, et tenter de les orienter le mieux possible vers leurs choix en plaçant par exemple le répertoire comme un moyen de pouvoir pratiquer la musique et mieux la comprendre :

*« Il s'agirait de construire, à partir du répertoire, une culture musicale dans laquelle la pratique permettrait d'enraciner les connaissances théoriques et placerait les élèves en situation d'inventer leur propre musique en découvrant les caractéristiques des langages musicaux et des instruments. »*<sup>49</sup>

Ainsi, il serait nécessaire de penser un cadre qui permette de croiser répertoire et manières de faire en dépassant les cloisonnements esthétiques et en rompant avec l'idée que la priorité serait d'assurer pour chaque esthétique musicale une relève en musiciens spécialisés<sup>50</sup>.

Si nous continuons notre réflexion autour d'outils de construction didactique en cohérence avec le projet de l'élève musicien, on peut s'interroger sur la pertinence des méthodes d'enseignement proposées.

## **H. Multiplicité des méthodes**

### **3. Méthodes actives**

On parle beaucoup de méthodes en pédagogie : méthodes d'apprentissage, méthodes instrumentales... Mais peut-on s'appuyer sur des méthodes pour fonder notre enseignement ?

Dans les années 80, beaucoup de méthodes pédagogiques se sont mises en place avec l'arrivée des méthodes actives : Dalcroze, Martenot, Willems, Suzuki, Kodaly, Orff... ayant pour vocation de « libérer la musique »<sup>51</sup>. Mais comment ces méthodes ont-elles été utilisées ? Elles se sont parfois vite transformées en « polyrythmies mécaniques », en « saute noire vacillante »<sup>52</sup> ... En 1982, dans la revue *Action Musicale*, Camille Roy dit que ces méthodes pouvaient « parfois être réellement qualifiées de fléaux »<sup>53</sup>.

---

<sup>48</sup> Dominique CLEMENT, *De la culture musicale, Enseigner la musique n°9 et 10*, 2007, p. 209

<sup>49</sup> E. DEMANGE, K. HAHN, J.-C. LARTIGOT, *Apprendre la musique ensemble*, 2006, p. 43

<sup>50</sup> Karine HAHN, *La magie de la musique d'ensemble, Enseigner la musique n° 9 et 10*, 2007, p. 269

<sup>51</sup> J.-C. LARTIGOT, E. SPROGIS, *Ecoles de musique. Un changement bien tempéré*, 1991

<sup>52</sup> Denis LABORDE, *Des musiques pour conservatoire et de quelques autres*, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, Actes des journées d'étude d'avril 2000*, 2002, p. 39

<sup>53</sup> *Action musicale*, 1981, p.81

Il s'agit de savoir comment les professeurs se saisissent des méthodes actives ? Il semble en effet dangereux de parler de méthode, de « recette toute faite, toute prête » puisque l'enseignement est une chose à construire, on ne peut prévoir une relation pédagogique puisque chaque relation pédagogique est unique : chaque professeur vient avec ce qu'il est, son histoire, sa culture, ... et chaque élève également.

#### **4. Méthodes instrumentales**

Le souci de ces méthodes, en plus du fait qu'une relation pédagogique ne se prescrit pas, est qu'elles offrent un enseignement décontextualisé. Il apparaît important de replacer les œuvres dans leur contexte pour inscrire un répertoire dans une histoire.

S'en servir comme support apparaît intéressant mais il faut aussi savoir s'en détacher car elles ne prennent pas en compte les désirs, les envies, et les attentes de l'élève.

Que proposer alors comme dispositif ? Comment passionner l'élève ? Comment peut-il trouver un intérêt à une pratique musicale ?

Un apprentissage porteur de sens ?

### **I. Types d'activités qui sont celles de l'élève et non du professeur**

#### **3. Quand règne l'absence de sens**

##### **c. Rien à découvrir**

*« Comment se captiver pour la découverte du savoir, quand il n'y a rien à découvrir, quand il n'y a qu'à enregistrer un flot d'informations pas toujours problématisés. »<sup>54</sup>*

Si la plupart des élèves venant à l'école de musique ou au conservatoire s'y rendent pour le plaisir ou pour une activité extra-scolaire, l'enseignement qu'ils reçoivent est parfois loin de leurs attentes. ...

Tout enseignement doit avoir un sens pour l'élève et ce sens doit pouvoir être saisi dans l'instant et non renvoyer incessamment à l'avenir.

Il est important que l'élève puisse trouver un sens à des situations précises proposées par le professeur, dans lesquels il trouvera un enjeu à court terme, même si cet enjeu est différent des objectifs pédagogiques du professeur.

---

<sup>54</sup> Michel DEVELAY, *Donner du sens à l'école*, 2007, p. 89

#### **d. Tomber dans une activité ludique qui pourrait être vide de sens**

S'il est primordial que l'élève se saisisse du travail, nous le verrons ensuite, certaines activités musicales peuvent être proposées se disant partir des intérêts de l'élève et de ce qu'il « peut comprendre ». Sous prétexte de rendre la musique accessible à tous, et voulant faire d'un enseignement une activité attractive, plaisante, on peut finir par rendre la musique vide de sens. En effet, en voulant simplifier la complexité de la musique, on peut décomposer la réalité en « petits morceaux », en étapes préalables et prédéterminées, pour laquelle il sera difficile de trouver un sens et n'y trouver finalement aucun intérêt.

Il est important de s'appuyer sur les intérêts de l'élève. Mais un élève ne peut avoir envie que de ce qu'il connaît. Il est pourtant essentiel d'amener les élèves à découvrir ce qu'ils ne connaissent pas. Nous devons nourrir l'envie et le désir des élèves en créant des situations et en mettant en place des dispositifs qui le permettent.

Et il est essentiel de ne pas simplifier la musique au risque qu'elle soit décontextualisée et vide de sens.

#### **4. Comment donner du sens ?**

Pour se passionner, il apparaît primordial que l'élève puisse se saisir du travail.

Et il faut donc lui donner les moyens de se saisir de son apprentissage : *« les expérimentations musicales doivent devenir l'affaire des élèves : si elles restent du côté du professeur, rien ne garantit que les clefs soient remises »*.<sup>55</sup>

C'est en mettant directement l'élève en situation qu'il pourra trouver réellement un sens à l'apprentissage. L'élève n'a pas besoin d'entendre les genres de phrases « ça te servira plus tard » dans la réalisation d'une gamme. En effet, c'est dans les situations présentes de l'apprentissage qu'il pourra trouver un véritable sens: « cette notion te sert maintenant et tu en as besoin pour continuer ». C'est ce que nous dit le philosophe John Dewey : *« Cessez de concevoir l'éducation comme une préparation à la vie ultérieure et faites-en la signification entière de la vie présente. Ajouter que seulement dans ce cas l'éducation deviendrait vraiment une préparation à une vie ultérieure, ne serait pas un paradoxe.*

---

<sup>55</sup> Karine HAHN, *La magie de la musique d'ensemble, Enseigner la musique n° 9 et 10*, 2007, p. 270

*Une activité qui ne mérite pas d'être exercée pour elle-même ne peut être efficace comme préparation à quelque chose d'autre. »<sup>56</sup>*

Prenons un exemple. Dans un apprentissage musical qui commencerait par la pratique (ce qui n'a rien de plus logique), l'aspect théorique s'y mêlerait en même temps, et il est alors nécessaire de passer par cet aspect pour avancer. Là, apparaît tout le sens d'un apprentissage : on joue, on se confronte à des obstacles car on ne sait pas encore certaines notions, on les apprend parce qu'on en a besoin pour avancer, et on joue à nouveau... et non l'inverse : « *on apprend l'aspect théorique puis on joue* » au risque de ne pas trouver de sens à ce qu'on apprend car on n'en comprend pas l'utilité ; expérience, d'ailleurs, que j'ai moi-même, dans l'apprentissage de la musique : nous ne pouvions pas commencer l'instrument avant une voire deux années de « solfège » : où est le plaisir musical et le sens à un cours purement solfégique (de lecture de notes et de rythmes) sans trop de pratique ? Et à l'instrument, par exemple, c'est après nous avoir donné tout fait les doigtés et avoir su jouer sur partition « sol, la, si » que nous apprenions à jouer (sur partition encore) *Au clair de la lune*. (Soit dit en passant, il semble que la finalité de la structure n'était pas forcément de former des musiciens, mais de fournir des « techniciens de la musique » aux harmonies municipales). N'aurait-il pas été plus logique d'essayer de jouer *Au clair de la lune* que nous connaissions bien en chant, de se confronter au problème de doigtés, de chercher comment le résoudre, d'écouter ce que nous jouions, et de trouver finalement à l'oreille comment jouer cette mélodie. Car, dans la première manière d'apprendre, l'écoute n'a pas une grande place, il reste un apprentissage très technique que nous pourrions faire quasiment sans oreille.

*« Tout apprentissage est recherche de sens. Il n'y a pas d'apprentissage s'il n'y a pas, pour les élèves, découverte de sens »<sup>57</sup>* L'élève doit pouvoir reconstruire lui-même les notions musicales, s'en saisir.

Voilà ce que Dominique Clément nous dit en parlant des interprètes et donc des élèves : « *Ce n'est que lorsqu'ils sont confrontés avec des procédures « en dur », qui déplacent d'une manière radicale les routines enracinées dans la pratique, que les interprètes sont obligés de réexaminer leurs options traditionnelles. C'est ce qui se passe par exemple, lorsque quelqu'un qui n'a jamais fait cela se met à improviser dans un style donné, ou lorsqu'on a à apprendre le jeu spécifique d'une version plus ancienne de son propre instrument, ou le jeu propre à une version de son instrument tel qu'il se pratique dans une autre tradition. »*

C'est donc vraiment en se saisissant du travail, en se plongeant directement dans les situations musicales que l'on trouve un intérêt au travail, que l'on en comprend le sens qu'on peut avancer.

---

<sup>56</sup> *La doctrine pédagogique de John Dewey*, Ou Tsuin-Chen, 1958, p. 18, 19

<sup>57</sup> Cf mémoire de fin d'étude Hélène Gonon, p. 33

Comment élaborer alors ces situations d'apprentissage ?

## **J. Apprentissage dans un projet global avec des procédures musicales et des ressources diverses**

### **3. L'interdisciplinarité**

Nous devons « *concevoir des situations d'apprentissage à l'image de la complexité que nous offre la vie pour préparer les élèves à l'habilité du monde, et pour aider ceux-ci à dégager du SENS de leur formation musicale, sans quoi, leur apprentissage sera aléatoire, voire vain* »<sup>58</sup>.

Ces situations pédagogiques dépassent les frontières disciplinaires mises en place dès la création du Conservatoire. Si nous voulons former des musiciens qui sachent être musiciens aussi en dehors de leur pratique instrumentale, qu'ils sachent être musiciens (au sens global) et non uniquement « technicien », alors c'est sur une logique d'interdisciplinarité que doit se penser la formation. « *L'interdisciplinarité (permet) de redonner une unité au savoir, au-delà des cloisonnements disciplinaires. (...) Les problèmes posés à l'homme et à la société (...) sont transdisciplinaires : le découpage scolaire traditionnel, enfermant dans des points de vue trop périphériques, ne permet pas d'apporter les réponses appropriées (...) La fragmentation de la connaissance selon les disciplines cloisonnées devrait céder le pas à une forme de pensée capable de saisir les problèmes globaux, de saisir ses objets dans leurs contextes et leur complexité irréductible, d'inscrire les connaissances dans des ensembles dont la réappropriation sociale et pragmatique serait la clé* »<sup>59</sup>. Notre enseignement doit reposer sur des situations musicales vivantes, existantes (comme en concert ou spectacle), réelles, ou à inventer. Et c'est ainsi que l'élève pourra être réellement en activité, acteur et actif, en lui donnant l'opportunité de choisir, de faire des choix dans son apprentissage. C'est alors de réels questionnements de musiciens qu'il se posera. « *Sans nier l'utilité des travaux spécialisés (FM, instru, musique d'ensemble, écriture ...), il importe de proposer aux élèves des recherches ou des travaux qui partent du global et qui, au cours du déroulement, les entraîneront dans telle ou telle discipline* ».

Et « *il est nécessaire d'utiliser... l'ensemble des « outils » et des modes de fonctionnement du musicien : jouer, chanter, lire, analyser, écouter, improviser, écrire.* »<sup>60</sup> L'écriture musicale (au sens composition) pourrait bien être source de créativité, donnant à l'élève l'opportunité de faire des choix et de construire un savoir, d'apprendre et donc de comprendre. Nous développerons ici ce point.

---

<sup>58</sup> Raphaële VANCON, *Enseigner la musique : un défi*, 2011, p.107

<sup>59</sup> A. KERLAN, J.-P. TEYSSIER, *Parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte, un « bougé » de la forme scolaire ?*, in *Enseigner la musique : un défi*, Raphaële VANCON, p. 107

<sup>60</sup> Dominique CLEMENT, *De la culture musicale, Enseigner la musique n°9 et 10*, 2007, p. 209

#### 4. L'écriture, l'invention musicale comme outil d'apprentissage

A la création du Conservatoire, en aucun cas, l'écriture n'a pris sa place comme activité de construction d'un savoir par la manipulation du matériau. L'écriture se limitait à de la graphie, à un codage de « l'oral ». Le schéma d'orientation pédagogique de 2008 insiste sur les démarches d'invention à favoriser : <sup>61</sup> « Parmi les enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. » Pourquoi une si grande place est à accorder à l'écriture musicale, à l'invention ?

Pascal Pariaud nous explique que l'idée d'écrire n'est encore beaucoup associée qu'à « l'idée d'œuvre aboutie, de chef d'œuvre, de sommet, de création »<sup>62</sup>. Il est vrai que l'on voit bien souvent l'écriture comme une œuvre écrite par un génie. Pourtant, « l'acte d'écrire peut devenir un outil qui permet de construire le langage ». Ainsi, les élèves « manipulent l'écriture sans pour autant être des génies. Ils sont simplement des artisans musiciens qui, petit à petit, défrichent, tentent de trouver un grain de sens qui leur permette d'aller plus avant »<sup>63</sup>. Ainsi, en passant par l'écriture, l'invention, l'élève pourra se questionner sur le rapport entre compositeur/interprète (compréhension de la notation musicale, quelle liberté laissée à l'interprète ?..., le rapport entre l'instrument et la partition (qu'est ce qui est réalisable ou non ?), et s'appuyer également pour ce travail sur des ressources de tout style et ainsi se construire une culture musicale.

Le répertoire ne serait plus à travailler comme un but en soi mais comme outil, comme moyen de « faire de la musique ». La culture musicale se construirait petit à petit directement par la pratique et non par des cours de culture seulement faits de manière magistrale : par exemple, l'élève, en essayant de comprendre l'œuvre dont il aura besoin pour avancer dans son écriture, pourra se forger une culture tout en comprenant que des points techniques sont à travailler pour arriver à ses fins. L'apprentissage prendra tout son sens.

---

<sup>61</sup> Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la Musique, 2008

<sup>62</sup> Pascal PARIAUD, *Comment faire écrire des élèves ?*, Enseigner le musique n°5, 2002, p. 127

<sup>63</sup> Ibid.

## **CONCLUSION**

La considération de l'héritage qu'a laissé le Conservatoire aux établissements d'enseignement musical nous a permis de mieux comprendre certains points du fonctionnement actuel de ces établissements, reposant encore bien parfois sur la compétition, la technique instrumentale.

Ensuite, en nous penchant sur l'évolution de la société, ses attentes et ses besoins, nous avons pu trouver des pistes de réflexions nous aidant à avancer dans nos questionnements, et rappelant que la mission première des établissements d'enseignement musical est de former des musiciens avant tout, quels qu'ils soient. Le développement des structures musicales, entre autres, a favorisé une plus grande demande et un élargissement du public. De plus, la musique est devenue omniprésente : on en écoute à tout moment. Ceci a donc favorisé également une diversité musicale mais sans diversifier l'écoute. Le rôle des établissements de l'enseignement musical peut donc trouver ici tout son sens : former de véritables musiciens dont la curiosité les fait avancer parce qu'ils savent ce qu'ils font et pourquoi ils le font.

Ces pistes de réflexions autour d'outils de construction didactique, à penser en cohérence avec le projet de l'élève-musicien, m'ont ouvert l'esprit sur un certain nombre de points qui me seront indispensables pour ma profession.

Cette réflexion autour de la question : « quels musiciens veut-on former » m'a finalement conduit à me poser une multitude d'autres questions en rapport avec la manière d'enseigner, que je pourrai approfondir tout au long de ma carrière professionnelle.

L'enseignant est celui qui sait se remettre en cause constamment car la relation pédagogique ne se prescrit pas.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages

**E. DEMANGE, K. HAHN, J.-C. LARTIGOT**, *Apprendre la musique ensemble : les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Lyon, Symétrie, 2006

**Michel DEVELAY**, *Donner du sens à l'école*, ESF Editeur, Paris, 1992, Edition 2007

**Antoine HENNION**, *Comment la musique vient aux enfants – une anthropologie de l'enseignement musical*, Anthropos, Paris, 1982, Edition 1988

**L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE DE LA MUSIQUE**, Emmanuel HONDRE, *Les structures de l'enseignement spécialisé de la musique contrôlé par l'Etat : perspectives historiques*, Actes des journées d'étude d'avril 2000, publication Cefedem Rhône-Alpes, DRAC Rhône-Alpes, FNCC, OPC, Juin 2002

*Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, sous la direction d'Emmanuel HONDRE, Association du Bureau des étudiants du CNSMDP, 1995

**Jean-Claude LARTIGOT**, *L'apprenti instrumentiste*, Fondettes, Van De Velde, 1999

**Philippe MEIRIEU**, *Apprendre, oui mais comment*, ESF Editeur, Paris, 1997

**Raphaële VANCON**, *Enseigner la musique : un défi*, Paris, l'Harmattan, 2011

**Raphaële VANCON**, *Musicien amateur ou professionnel : la construction identitaire musicienne*, Paris, l'Harmattan, 2011

### Textes officiels

*Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001,  
[http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/\\_Pdf/10\\_10\\_20\\_Charte.pdf](http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/_Pdf/10_10_20_Charte.pdf)

*Schéma d'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Ministère de la culture, 2006,  
<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/formations/schema-musique2006.pdf>

*Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la Musique*, 2008

### Travaux de recherche, mémoires

Alix BALARDELLE, *De l'enseignement à la pratique, comment se saisir de la globalité de la musique ?*, Mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 2008

Samuel CHAGNARD, *Modèle de pratique et pratique du modèle en conservatoire*, Mémoire de Master, Université Lumière Lyon 2, 2012

Cécile CHEVRIOT, *Y a-t-il une place pour les amateurs dans les écoles de musique aujourd'hui ?*, Mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 2011

Teddy GAULIAT-PITTOIS, *L'écriture, un enjeu de taille en classe de Formation Musicale*, Mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 2005

## Quels musiciens veut-on former ?

Hélène GONON *Du Solfège à la Formation Musicale – le Solfège : obstacle ou médiation vers la musique ?*, Mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 1995

### Revues

ACTES des journées d'étude (2000), *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Cefedem Rhône-Alpes Editeur, Lyon, 2002,

ENSEIGNER LA MUSIQUE n° 3, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, 2000, Noémi DUCHEMIN, *Nationalisme et universalisme musical en Allemagne et en France : le modèle allemand dans l'enseignement français*,

ENSEIGNER LA MUSIQUE n° 5, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, 2002, Pascal PARRIAUD, *Comment faire écrire des élèves*

ENSEIGNER LA MUSIQUE n° 9 et 10, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, 2007

- Dominique CLEMENT, *De la culture musicale*
- Karine HAHN, *La magie de la musique d'ensemble*

### Sites :

<http://www.culture.gouv.fr/culture/politique-culturelle/ville/mediation-culturelle/d.pdf>

Pauline BRICHEUX

## **Quels musiciens veut-on former ?**

**ABSTRACT :** Quels musiciens veut-on former ? Des musiciens spécialistes d'un instrument et d'une technique instrumentale ? Ou des musiciens capables de manipuler des procédures musicales variées qui permettent de saisir le sens musical ? Nous tentons ici de donner un éclairage sur ces questions en pensant une politique de l'enseignement musical en cohérence avec la société actuelle. Quels dispositifs peut-on penser actuellement pour former de véritables musiciens ?

**Mots clés :** histoire du Conservatoire, amateur/professionnel, démocratisation de la culture, démocratie culturelle, savoir, politique de l'enseignement, système d'enseignement, sens, dispositif pédagogique.