

Cefedem Rhône-Alpes

Promotion 2005-2007

Mémoire de fin d'étude

La mise en discipline

**Réflexion sur les disciplines et l'organisation des savoirs en musique et dans
l'enseignement spécialisé de la musique**

CORTIAL Rémi

Discipline guitare

SOMMAIRE :

Introduction p. 1-2

Première partie : nature, genèse, finalité des disciplines à l'École.

La nature d'une discipline p. 3-5

Genèse et finalité des disciplines :

Les contenus p. 5-7

Le sens p. 7-9

L'évolution p. 9-12

Deuxième partie : naissance des conservatoires et de la "disciplinarisation" à l'école de musique.

Création du Conservatoire national et des écoles de musique :
entre centralisation et décentralisation p. 13-14

Le Conservatoire en France : une vision spécifique de l'art p. 14-16

L'enseignement spécialisé de la musique :
un nouveau terrain pour la mise en discipline p. 16-18

Troisième partie : l'école de musique - une zone d'échange égalitaire ?

La démocratisation de la culture p. 19-21

L'interdisciplinarité p. 21-25

Conclusion p. 26

Bibliographie p. 27

Introduction :

Dans le présent mémoire, il nous a paru intéressant d'interroger de manière approfondie la notion de "discipline", tant celle-ci est présente dans l'enseignement musical et interpelle le pédagogue.

Longtemps, en effet, le mot « discipline » a désigné, en matière d'éducation scolaire, les règles de conduite au sein des établissements, les différents ordres d'enseignement étant alors dénommés "facultés", "objets", "branches", "parties" ou "matières".

Pendant la seconde moitié du XIXème siècle, ce mot prendra même le sens de "gymnastique intellectuelle" : le développement du jugement et de la raison se réduisait en quelque sorte à "discipliner" l'esprit, c'est-à-dire donner des règles et des méthodes pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance, de l'art. A l'époque d'ailleurs, seules les humanités classiques (latin, langues anciennes) étaient investies de cette mission.

"Une éducation qui serait foncièrement mathématique ou scientifique ne saurait être, avant le début du XXème siècle, pleinement reconnue comme une véritable formation de l'esprit. C'est seulement quand l'évolution de la société et des esprits permettra d'opposer à la discipline littéraire une discipline scientifique que se fait sentir le besoin d'un terme générique"¹.

En fait, le sens moderne du mot "discipline" se forme, et s'impose durablement, au lendemain de la Première Guerre mondiale où il devient un terme générique qui qualifie une rubrique de classification des matières d'enseignement. Depuis lors, les contenus d'enseignement tendent à être considérés comme peu perméables aux réalités culturelles extérieures, l'organisation d'une discipline ne renvoyant plus qu'à sa propre histoire.

Afin de nuancer une telle conception trop superficielle, (Cf. André Chervel et Michel Develay), plusieurs questions ont suscité notre examen des disciplines scolaires, à la lumière de l'histoire, et ayant trait à :

- leur genèse,
- leurs finalités (missions - attentes d'un public)
- leur fonctionnement (projets - résultats).

De même, la nature d'une discipline, ce qui la constitue, s'est imposée à notre réflexion, en raison de la multiplication exponentielle des connaissances aujourd'hui qui invite au renouvellement des savoirs disciplinaires : par exemple, selon quels critères choisir les connaissances à traiter dans une discipline ? Mais, questionner le fondement d'une discipline, son fonctionnement, les réponses qu'elle apporte aux individus, nous a conduit également à discerner les ressorts de son évolution.

Toutes ces interrogations, très imbriquées, en rapport étroit avec la naissance des écoles de musique, ont enfin été reliées au cadre d'exercice du métier de professeur de musique. En effet, à l'école de musique, les élèves sont immergés dans diverses procédures disciplinaires : formation musicale, pratique instrumentale individuelle, musique d'ensemble... Or, ceux-ci perçoivent toujours une séparation

¹ CHERVEL, André, "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation* n°38, I.N.R.P., Mai 1998, p.64.

plus ou moins précise - entre formation musicale et pratique instrumentale par exemple – dans ce qui, logiquement, forme un champ disciplinaire interdépendant.

Fort de ce constat, il nous a paru pertinent, en dernier lieu, de mettre en relief la notion d'interdisciplinarité et d'en montrer l'intérêt dans la pratique pédagogique de l'école de musique.

Première partie : nature, genèse, finalité des disciplines à l'École.

La nature d'une discipline :

A l'instar de l'auteur Michel Develay², nous pouvons distinguer plusieurs éléments qui définissent la nature d'une discipline.

Les objets :

Les disciplines d'enseignement musical se caractérisent tout d'abord par des instruments. C'est d'ailleurs en référence à ces objets que sont structurés les différents départements à l'intérieur des écoles. Les différentes familles (cordes, percussions, bois, cuivres...) constituent alors des macro-disciplines où les parentés de facture et de technique déterminent leur rapprochement au niveau des méthodes et du répertoire. De la sorte, les échanges entre différentes disciplines ne sont donc pas favorisés car chaque instrument reste plus ou moins confiné à sa famille.

Par ailleurs, les manuels de cours et d'exercices constituent d'autres objets caractéristiques de toutes les disciplines. Pour la musique, il existe les méthodes, les études... Divers objets ont été élaborés spécialement pour l'école : les exercices de dictée de notes, les livres de lecture de rythme... En général, les recueils de textes d'auteurs classiques (ou florilèges) forment toujours une base didactique pour l'enseignant qui peut piocher, à son gré, dans le vaste corpus de la musique écrite occidentale. Ceci n'est pas sans effet sur la minimisation des musiques d'actualités et "d'oralité" proches des habitudes d'écoute des élèves et de leurs pratiques sociales de référence : musique de film et musiques populaires qui ne sont, le plus souvent, pas éditées en partitions...)

Les tâches :

Une discipline d'enseignement devrait être enseignée comme réponse à des questions. Or, les élèves sont plus fréquemment mis dans une posture d'enseignés plutôt que d'apprenants. Bien souvent, les disciplines leurs sont transmises sans qu'aucun problème n'ait été soulevé ou construit. La notion de tâche reste donc centrale dans la définition d'une discipline car elle implique une mise en activité qui peut faire émerger des questions sur cette discipline.

Quelques exemples :

En classe d'harmonie : l'invention d'une basse sur un chant donné.

En classe d'analyse : repérer les différentes expositions d'une fugue.

En classe d'histoire : Situer un fragment de musique dans son contexte de création.

² DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement – pour une épistémologie scolaire*, Paris : ESF éditeur, 1995.

En situation scolaire, l'exécution d'une tâche doit faire appel à des compétences déclaratives (de l'ordre du discours, du savoir) et procédurales (de l'ordre de l'action, du savoir-faire). Le passage du déclaratif au procédural et inversement, est ce qui, en général, pose problème aux élèves. Certains élèves se souviennent des trois degrés principaux pour faire un blues mais ne parviennent pas à le réaliser sur l'instrument, tandis que d'autres connaissent des blues sans savoirs qu'ils enchaînent les accords du I7, IV7 et V7.

Aussi, revenons très brièvement sur ce qui caractérise ces connaissances déclaratives et procédurales. (Cf. p.36-43 de DEVELAY, Michel, Op.cit)

Les connaissances déclaratives :

Selon Michel Develay, il en existe 4 types :

La distinction fait/notion : la distinction entre fait et notion n'existe pas *a priori*. Toute notion ne prend sens que par rapport à des faits et inversement. La notion d'attaque (sur une guitare ou un piano) ne prend sens qu'avec l'avènement d'une matière sonore.

Les champs notionnels ou trames notionnelles : toute notion ne se comprend que par la mise en commun d'un ensemble d'autres notions.

"L'image d'une discipline [...] renvoie ainsi d'avantage à l'image d'un tissu dans lequel s'entrecroisent des fils de chaîne et de trame, aux nœuds desquels se situeraient des notions [...]"³

Par exemple, la notion d'attaque se trouve fortement lié au concept de nuance.

Les registres de conceptualisation : le concept de nuance en musique peut être enseigné sous divers registres de formulation. Selon les niveaux d'exigence et du niveau des élèves, on pourra parler de *forte* et de *piano* pour caractériser simplement deux types relatifs de nuances (vision manichéenne). On pourra aussi parler de dynamique pour préciser qu'à l'intérieur de ces deux balises une multitude de nuances est possible.

Les concepts intégrateurs : il existe une hiérarchie dans les notions. Certaines occupent une place plus prégnante que d'autres.

"Ces concepts intégrateurs, à la manière des poupées gigognes les plus extérieures, emboîtent les poupées plus petites et constituent en quelque sorte les principes organisateurs, au niveau notionnel, d'une discipline enseignée"⁴.

Le concept de modulation recoupe par exemple diverses notions : celles d'accord, de sensible, de tonalité. Le concept d'harmonie, quant-à-lui, semble contenir les quatre notions précédentes.

³ Ibid., p. 38.

⁴ Ibid., p. 40.

Les connaissances procédurales :

Michel Develay désigne par-là "*une suite organisée d'actions permettant d'atteindre le but poursuivi. On parle indifféremment de méthodes, de techniques, de procédures, de stratégies*".⁵ Pour permettre l'élaboration des concepts, un savoir nécessite des méthodes et des techniques. Par exemple, afin de saisir pleinement la notion d'attaque sur la guitare, faut-il comprendre la différence entre technique butée et pincée⁶. Certaines connaissances procédurales de la guitare se retrouvent dans d'autres disciplines (notamment, la harpe).

Il existe aussi différents niveaux de connaissances procédurales (tout comme il existe différents registres de conceptualisation des connaissances déclaratives) quant à l'attaque sur la guitare. En guitare classique, par exemple, on fait généralement intervenir plus tard la différenciation entre attaque onglée et attaque pulpée pour affiner le son.

La notion de connaissances procédurales peut être aussi analysée en terme de capacités : anticiper, appliquer, classer, s'adapter, déduire... . Ainsi, pour une connaissance procédurale donnée, plusieurs capacités peuvent être requises. Afin d'effectuer un buté, il faut anticiper l'arrivée sur la corde supérieure, gérer la force d'attaque dans le doigt, ne pas positionner sa paume de main contre la table d'harmonie. Anticiper le geste, gérer la force d'attaque, se positionner au mieux pour effectuer le mouvement sont des compétences à caractère transversal, pas forcément spécifique à une discipline. Ainsi, Michel Develay explique que certains programmes d'éducabilité cognitives (par exemple : ateliers de raisonnement) présupposent un développement de ces capacités transversales avant même leur investissement dans des champs disciplinaires. Cependant, la prudence est de rigueur envers de tels programmes, car d'une part les connaissances procédurales doivent se rattacher à un objet et une tâche, d'autre part une technique ne s'apprend pas en dehors de tout contexte.

La matrice disciplinaire

La matrice disciplinaire constitue l'essence, le fondement de la discipline, qui donne cohérence aux quatre éléments définis ci-dessus. Elle résulte d'un choix d'identité en privilégiant certains concepts, méthodes, techniques, théories et valeurs. Voilà l'occasion de revenir sur le fait qu'une matrice disciplinaire renvoie à un choix idéologique souvent implicite.

Genèse et finalité des disciplines :

Qu'est-ce qui influence les contenus à enseigner à l'école ?

De manière générale, les disciplines jouent un double rôle dans l'histoire éducative et culturelle. A la fois, elles prônent l'acculturation des individus tout en pénétrant et modifiant la culture de la société

⁵ Ibid., p.41.

⁶ La technique du butée consiste à venir prendre appui (ou venir buter) sur la corde supérieure une fois la corde mise en vibration par un des doigts de la main droite. Le pincé consiste à éviter cette corde supérieur.

globale qui, elle-même, influe sur les disciplines à travers l'évolution des contenus de l'enseignement. C'est pourquoi, genèse et finalité des disciplines doivent se comprendre dans le cadre d'une dialectique avec la société environnante. En effet, la création disciplinaire évolue suivant les contextes religieux, politiques, culturels et sociaux, tout comme les contenus à transmettre et le fonctionnement des disciplines continuent d'évoluer. C'est pourquoi, la création, la finalité et l'évolution des disciplines s'expliquent en partie par leurs rapports avec le contexte culturel. Toute éducation scolaire suppose, au sein de la culture d'une époque donnée, une sélection de contenus destinés à être transmis aux générations nouvelles. Les contenus cognitifs et symboliques, les savoirs, les compétences, les représentations, les valeurs que transmet l'école sont le produit d'un permanent processus de sélection culturelle patrimoniale, sociologique et anthropologique.

Néanmoins, la mise en place de cadres disciplinaires ne peut se réduire simplement au déterminisme d'un cadre social, politique et culturel. L'Ecole fait des choix sur les contenus à enseigner par rapport à des finalités qui lui sont parfois intrinsèques. Ceci explique que le savoir à enseigner soit parfois à l'origine du savoir savant, creusant un peu plus la distance entre les savoirs pragmatiques, c'est-à-dire utilisables directement, et les savoirs enseignés. Ainsi, la théorie grammaticale élaborée depuis la Restauration s'est constituée plutôt comme un outil pédagogique d'acquisition de l'orthographe qu'avec la volonté de vulgariser des savoirs couramment utilisés dans la société. Tel est le cas du cours de solfège dans les écoles de musique qui permet l'acquisition du code musical occidental. Avant tout, il procure à l'enseignant un moyen de faire utiliser la notation traditionnelle et d'en comprendre les rouages, mais aucune finalité du solfège n'apparaît, par exemple, dans le contexte d'un rapport avec le public : on n'a jamais assisté, en concert, à des concours de dictées musicales. Ce travail de médiation des savoirs ou de *transposition didactique*⁷ rend certes possible l'assimilation des produits du processus de sélection culturelle, mais il cristallise les compétences et habitudes de la culture scolaire et des disciplines. En outre, cette décontextualisation (ou dé-historicisation et dépersonnalisation) du savoir savant interdit aux élèves de bien comprendre que ce qu'ils "ingurgitent" est le fruit d'une recherche consécutive à un questionnement conduit à une époque donnée. Par exemple, l'école de musique enseigne le code écrit relatif à la tradition musicale occidentale sans revenir sur les conditions d'émergence de ce code : la chironomie⁸, les neumes, la solmisation⁹, l'imprimerie, l'apparition des valeurs rythmiques.

D'autre part, avec la création d'une discipline, comme cadre permettant l'enseignement et la diffusion d'un certain savoir, s'éditent des manuels scolaires, en l'occurrence, dans le domaine musical,

⁷ Yves Chevallard définit la transposition didactique comme le travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement. Cf. schéma des différents degrés de la transposition didactique. DEVELAY, Michel, Op.cit. p.29.

⁸ La chironomie est un procédé qui permet aux chefs de chœurs d'indiquer aux choristes l'intonation d'une ligne mélodique à l'aide de gestes précis. Ce répertoire de signes fut noté et est à l'origine de l'écriture neumatiques. Bien qu'elle fût déjà connue à Sumer et en Egypte, cette pratique est surtout associée à la Grèce antique puis à la musique byzantine.

⁹ Au XIème siècle, Gui d'Arezzo imagina, dans un objectif pédagogique, une échelle de six sons uniquement destinée à solfier (ou "solmiser") les notes. De là découle l'invention des noms de note de la gamme actuelle : ut (do), ré, mi, fa, sol, la.

des méthodes. Mais le pédagogue est celui qui transforme l'enseignement en apprentissage, c'est-à-dire un inventeur de situations d'apprentissage et non pas un simple relais et fixateur de savoir. Il doit se méfier de la rationalisation des savoirs car les méthodes de types progressives et les manuels de facture similaire (la "culture scolaire") soumettent parfois l'école au rôle d'agent de transmission inerte. Cette programmation des savoirs laisse aussi entendre qu'il y aurait un ordre à respecter dans l'enseignement des notions, que " *la logique des savoirs déterminerait à elle seule la succession des apprentissages*" ¹⁰. Or, les logiques d'apprentissage ne se soumettent pas à la même logique de rationalisation que ceux des savoirs. Par exemple, on pourrait croire qu'il vaut mieux commencer par enseigner les croches binaires que les triolets en pensant que la division par deux est plus simple que la division par trois. Pourtant, ces mesures correspondent à des savoirs du même ordre de complexité et de même nature épistémologique. Il n'y a pas d'échelle de difficulté dans l'apprentissage qui corresponde automatiquement à une échelle de rationalisation des savoirs.

Le sens des disciplines :

Lorsqu'on demande à un élève pour quelle raisons il fait de la musique, souvent aucune réponse ne se précise. Il en va de même lorsqu'on se demande pourquoi nous enseignons. L'école et la société se posent simultanément la question du sens de leur action éducative face au décalage des programmes ¹¹ avec les pratiques quotidiennes et face à la panne de "l'ascenseur social" ¹². Cependant, si l'école instruit, elle éduque et socialise en même temps. La maîtrise des disciplines n'a de sens que si l'élève parvient à s'intégrer dans une culture, cette dernière étant susceptible de maintenir une cohésion sociale.

*"Apprendre, ce n'est pas seulement maîtriser des disciplines. C'est parvenir à les situer dans la culture, puisque la culture c'est d'abord ce qui fait sens pour l'homme."*¹³

Or, la culture se métamorphose constamment. Dans l'état actuel de nos sociétés complexes, le concept de culture prend un sens dynamique et différentiel ce qui le distingue - sans discontinuité radicale - de la notion de culture comme patrimoine intellectuel et spirituel. Les sociologues ¹⁴ préfèrent parler de *subculture*, désignant des traits caractéristiques de certains groupes partageant les mêmes goûts ou les mêmes idées.

¹⁰ DEVELAY, Michel, Op. cit., p.21.

¹¹ L'école de musique à la différence de l'éducation nationale ne définit pas de programme. Il existe une charte de l'enseignement artistique spécialisé (2001) et des schémas d'orientations pédagogiques qui ne définissent pas les savoirs à enseigner.

¹² La persistance de l'échec scolaire fait constater que l'école reproduit aussi en son sein des inégalités sociales.

¹³ DEVELAY, Michel, "Le sens, l'apprentissage, l'enseignement et l'identité professionnelle de l'enseignant", *Enseigner la musique n°2*, Lyon : Cefedem-Cnsm, 1997, p.18.

¹⁴ FORQUIN, Jean-Claude ; PATURET, Jean-Bernard ; "Culture", *Questions Pédagogiques*, coordonné par Jean Houssaye, Paris : Hachette, 1999, p.114.

*"La mise en œuvre de politiques de libéralisation à l'échelle mondiale ne se traduit pas, comme on aurait pu s'y attendre, par un triomphe de l'individualisme mais, tout au contraire, par la prolifération d'identités collectives."*¹⁵

Cette approche met en relief les conflits et les contradictions qui peuvent naître du fait des exigences de la scolarisation et du monde social de l'école avec son fonctionnement, ses productions et sa propre gestion des symboles et du langage (la culture de l'école au sens ethnologique). Aujourd'hui, la culture scolaire semble marquée par *"une échappée vers les savoirs technologiques que réclame l'économie"*¹⁶, rendant de plus en plus optionnels les arts plastiques ou la musique dans l'enseignement secondaire. Pourtant, la multiplication des écoles de musique et de leurs effectifs illustre bien la volonté de leurs publics d'intégrer l'éducation artistique dans la formation des enfants. C'est pourquoi, les cadres disciplinaires de l'école de musique doivent demeurer en contact avec les pratiques sociales de références de ce public tout en les ouvrant à d'autres horizons, dans une optique de construction culturelle. Il s'agirait de combiner deux conceptions : d'une part, la culture perfective *"considérée comme l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit cultivé, le pouvoir d'échapper à la pure actualité"*¹⁷. D'autre part, la culture de la modernité qui s'intéresserait à l'actualité. En fait, ces deux conceptions renvoient à la dichotomie habituelle entre musique classique et musique actuelle que l'école de musique se doit de dépasser.

Cependant, l'école ne se place pas forcément dans une posture d'intégration et de réinvention perpétuelle. Le classement habituel des disciplines à l'école de musique relève toujours des mêmes schémas anciens suivant les différents instruments et les matières d'érudition (histoire (de la musique occidentale), harmonie, analyse, solfège...), auxquels ont été rajoutés d'autres types de musique comme le jazz, les musiques électroacoustiques, les musiques actuelles, les musiques traditionnelles. Cette organisation disciplinaire met sur le même plan l'enseignement instrumental avec l'enseignement d'esthétiques et de styles musicaux particuliers. Or, l'enseignement instrumental pourrait être un objet exclusif des diverses esthétiques, chacun des instruments recensés dans les écoles ayant la faculté d'être représenté dans les musiques classiques, actuelles, traditionnelles, jazz. L'instrument reste un moyen, un outil qui pourrait favoriser l'interdisciplinarité car il n'est jamais enfermé dans un seul idiome ou langage. Les styles musicaux issus des métissages¹⁸ le montrent bien au sujet de nombreux instruments comme la guitare, le piano, la clarinette, le bandonéon, l'accordéon, le oud ...

Aujourd'hui, l'enseignement instrumental en école de musique conditionne nos options esthétiques et nos goûts car il continue à susciter des choix implicites en favorisant des répertoires. Travaillant depuis quelques mois avec un bandonéoniste de l'ENM du Puy en Velay, j'ai remarqué sa spécialisation dans le tango. Simplement le bandonéon n'affirme pas sa présence que dans le tango : en

¹⁵ AMSELLE, Jean-Loup, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris: Flammarion, 2001, p. 45.

¹⁶ DEVELAY, Michel, Op. cit., 1992, p.17.

¹⁷ DEVELAY, Michel, Op.cit., p.27.

¹⁸ Je pense notamment à la musique *klezmer*, au *tango*, au *musette*, au *choro*, au *flamenco*, au *blues*.

Argentine, de nombreux groupes de musique traditionnelle l'utilisent pour jouer le *chamame*, la *chacarera*, la *cueca*... et maintenant, le voilà aussi dans la musique *électro*. Pourquoi ne pas faire de même en France en l'intégrant dans d'autres styles ? L'image du bandonéon dévolu au tango provient en partie de la grande place faite dans l'enseignement à ce grand virtuose que fut Astor Piazzolla. Il semble, cependant, que ce choix soit la simple conséquence de la renommée du compositeur et de son succès en France. Or, la didactique d'une discipline ne se devrait-elle pas d'éviter toute caricature et de transformer en généralités des contenus qui ne sont que des parcelles de la réalité musicale argentine comme de la réalité du bandonéon en France ?

Donner du sens à une discipline, c'est-à-dire la situer dans une culture, n'exonère pas de jugements d'authenticité. Ceux-ci déterminent ce qui est apte à faire partie de la culture ou non. A cet égard, il est dommage que ces jugements émanent parfois des seuls professeurs, lesquels décident de ce qui est digne de considération, sans écoute suffisante des désirs des élèves et de ce qui serait de nature à stimuler leur motivation et les conduire à mieux aimer la musique.

Finalités et évolution des disciplines :

"Les disciplines existent parce que l'homme, dans son désir de comprendre le réel, ne peut embrasser la complexité par une question unique qui recouvrirait la multiplicité des approches possibles. [...] C'est la nature du questionnement sur le donné (le réel) qui inscrit ce dernier dans la logique d'une approche disciplinaire, plutôt que dans une autre."¹⁹

A quoi servent les enseignements dispensés à l'école de musique ? L'ouverture culturelle, la liberté d'expression, l'esprit créatif, la réduction des inégalités sont autant de valeurs générales que l'école de musique tente d'assumer mais qui se déclinent bien différemment suivant les milieux et les personnes.

Si les savoirs à enseigner sont précisés dans les programmes scolaires, les savoirs enseignés sont de la seule responsabilité de l'enseignant. Par ailleurs, la charte²⁰ de l'enseignement artistique spécialisé ne précise pas les contenus à transmettre en école de musique, tout comme les schémas d'orientations pédagogiques²¹ ("schémas directeurs" –1984-1991-1992-1996). Chaque professeur peut donc proposer ses propres voies, solutions et expériences.

Cette liberté de l'enseignant s'exerçant dans un lieu et envers un public déterminés mérite tout de même quelques nuances. Comme le souligne Philippe Perrenoud²², les établissements scolaires, en raison

¹⁹ DEVELAY, Michel, Op.cit., p.34.

²⁰ La charte de l'enseignement artistique spécialisé de 2001 définit les missions des services publics, que sont les établissements d'enseignements de la danse de la musique et du théâtre comme étant entre autres : "[...] Ils contribuent à la réduction des inégalités sociales, d'accès aux pratiques culturelles au travers d'actions de sensibilisation et d'élargissement des publics. [...] Ils sont des lieux de ressources pour les amateurs [...]. Ils sont des pôles d'animation de la vie culturelle, proposant au public leurs activités [...] et favorisent les échanges avec les structures et associations culturelles, locales ou non [...]."

²¹ Cf. Documentation Cefedem. Les deux points essentiels du schéma de 1984 sont le contrôle continu et l'organisation en cycles pluriannuels.

²² PERRENOUD, Philippe, "Une école sans discipline (s), est-ce possible ?", *C.O. Informations* n°9, p.30-35.

de la difficulté de leur gestion, montrent une tendance compréhensible à reproduire des formules qui ont fait leurs preuves. Il est beaucoup plus simple, en effet, d'enfermer chaque élève dans une filière définie par un niveau global, de limiter l'éventail des options, de prévoir un horaire et une division stable des professeurs et des locaux, de doter chaque élève et chaque professeur des mêmes moyens, des mêmes ressources, du même temps de travail, d'administrer à tous les mêmes épreuves aux mêmes moments. Néanmoins, cette préoccupation gestionnaire légitime devrait pouvoir se renégocier périodiquement entre un seuil minimal - où il y a trop de négociation et de solution individuelle - et maximal - où tout est figé dans des procédures anticipées à l'avance.

Même si les contraintes matérielles et humaines ne définissent pas les pratiques d'enseignements, elles les influencent.

*"La seule limite véritable que rencontre la liberté pédagogique du maître, c'est le groupe d'élèves qu'il trouve en face de lui [...]. Le "travail", au sens fort, du maître, c'est la tension d'un corps à corps avec le groupe. Le groupe lui-même, en tant que tel, constitue une pièce essentielle du dispositif disciplinaire."*²³

C'est dire l'importance du public scolaire dans l'évolution et la mise en place d'une discipline.

*"La transformation par le public scolaire du contenu des enseignements est sans doute une constante majeure de l'histoire de l'éducation. [...] Car la création, comme la transformation des disciplines n'ont qu'une seule visée : rendre possible l'enseignement [...]. Les disciplines fonctionnent comme une médiation mise au service de la jeunesse scolaire dans sa lente progression vers la culture de la société globale."*²⁴

En plus du renouvellement des publics, un des facteurs significatifs de l'évolution des disciplines procède du renouvellement du corps enseignant. Même si ce dernier se trouve en contact direct avec les finalités de l'enseignement, il n'en demeure pas moins que ces dernières restent implicites, de l'ordre du sous-entendu. Avec les formations (Cefedem, Cfmi, Cnfpt...), l'enseignant d'aujourd'hui semble mieux préparé aux finalités actuelles de l'enseignement de la musique. Car si les disciplines ne restent que des modes d'emploi (pédagogique, didactique...) transmis de générations en générations, complètement autonomes et sans remise en question majeure, l'écart entre l'enseignant et l'apprenant ne fera que se creuser, engendrant un éloignement croissant entre sa pratique pédagogique et les pratiques sociales de référence des élèves.

La liberté de l'enseignant ne doit pas faire occulter que la "disciplinarisation" résulte d'une expérience pédagogique plurielle mais à finalités et objectifs partagés, difficile de faire évoluer. Par exemple, au niveau de l'histoire de l'enseignement de la guitare classique, la méthode (*Escuela Razonada de la guitarra*) d'Emilio Pujol (1886-1980) s'est imposée au début du XXème siècle dans bon nombre de conservatoires comme une anthologie du travail de la technique. Ce qui est transmis pourtant dans cette méthode n'est pas le fruit d'Emilio Pujol seulement mais provient de l'héritage européen du XIXème siècle. Souvent, l'idée prévaut que Francisco Tárrega (1852-1909), le maître d'Emilio Pujol, a tout apporté

²³ CHERVEL, André, Op. cit., p. 83.

²⁴ Ibid., p. 90.

à la guitare. Or, il apparaît que la technique de Tárrega n'était pas fondamentalement différente de celle de Julian Arcas (1832-1882), Federico Cano (1838-1908) ou d'autres virtuoses espagnols de la même époque. Des fins semblables étaient poursuivies par ces virtuoses : développer une guitare permettant un jeu polyphonique complexe. Ainsi, au XXème siècle, le but des compositeurs et interprètes pour guitare étaient de permettre à celle-ci l'accès aux salles de concert, à l'égal du piano et des instruments d'orchestre. Pour cela, il fallait prouver que la guitare pouvait jouer de grandes œuvres reconnues (transcriptions de Bach, Mozart, Verdi...) et être un instrument autorisant la plus grande virtuosité. De la sorte, ce qui était devenu l'intérêt principal de ces instrumentistes (Ségovia, Llobet, Pujol, Prat...) s'est imposé comme référence obligée de ce qu'il fallait apprendre aux élèves. Quelles que soient les méthodes pédagogiques, il s'est avéré que pendant plus d'un siècle, la technique du *punteado*²⁵ devait être la seule technique digne d'être enseignée pour permettre l'acceptation de la guitare dans les conservatoires. Le *rasgueado*²⁶ fut minimisé et laissé à la charge de la transmission orale des musiciens traditionnels et populaires. Il a fallu l'introduction du jazz et du rock dans les écoles pour voir enseigner d'autres techniques de guitare.

On remarque ici à quel point l'approche disciplinaire est un construit des sujets et ne correspond pas à la préexistence de son objet. Ce sont les sujets qui construisent l'objet d'une discipline. "*Nous construisons ou inventons la réalité plutôt que nous la découvrons*".²⁷

Le rôle de l'école ne se limite donc pas simplement à l'exercice des disciplines. Elle se doit de les réinventer continuellement. L'école de musique doit montrer sa volonté de préserver un rapport à la culture qui n'est pas seulement lié à des préoccupations socio-économiques et politiques. Elle doit promouvoir la divulgation et la réinvention des diverses pratiques musicales. Aujourd'hui, si l'évolution des disciplines et de leur enseignement à l'école de musique est possible, elle reste dépendante des divers publics et des divers styles musicaux que l'on souhaite intégrer au système scolaire.

Après avoir éclairé de manière générale diverses caractéristiques des disciplines (nature, sens, genèse, finalités, évolution) abordons le sujet sous un angle musicologique et philosophique.

²⁵ Le jeu *punteado* consiste à jouer "note après note". Cette technique utilisée dans la musique savante et contrapuntique fut développée par les vihuelistes espagnols de la renaissance (Luyz de Narvaez, Enrique de Valderrabano, Alonso Mudarra, Luys Milan...), les luthistes (Silvius Leopold Weiss) et guitaristes (Gaspar Sanz, Santiago de Murcia...) de l'époque baroque. Elle préconise l'indépendance de tous les doigts de la main droite (pouce-index-majeur-annulaire ; l'auriculaire qui peut aussi servir d'appui sur la caisse ne s'utilise que dans de très rares cas). La technique du *figato* (alternance pouce-index) chez les luthistes constitue un prémisses au développement de l'indépendance des doigts. A l'époque Baroque, la technique du *punteado* et du *rasgueado* s'utilisent toutes les deux comme le montre les divers *alphetos* et tablatures anciennes (Cf. *Codex Saldivar* de Murcia (1730) ou *Instrucción de Música sobre la Guitarra Española* de Sanz (1678)). Il semble que la catégorisation de la technique de guitare soit un phénomène récent qui semble venir de l'esprit positiviste du XIXème siècle.

²⁶ Le jeu *rasgueado* consiste à battre toutes les cordes à la fois ce qui correspond à "jouer en accord". Dans certains styles populaires et folkloriques, cette technique ne nécessite pas d'indépendance des doigts de la main droite. Aujourd'hui, les guitaristes de flamenco l'ont perfectionnée et l'indépendance des doigts est requise. En Amérique Latine, seul l'indépendance pouce-index ou pouce-majeure est nécessaire pour réaliser la plupart des rythmiques.

²⁷ SEGAL, (L.), *Le rêve de la réalité*, Paris : Le Seuil, 1990, p.36., cité par DEVELAY, Michel, Op. cit., p. 34.

- Quand l'enseignement de la musique a-t-il été décidé à l'échelle nationale ?
- Comment ont été organisés ces enseignements ?
- Quelle vision de l'art transmettent les écoles supérieures ?

Deuxième partie : naissance des conservatoires et de la "disciplinarisation" à l'école de musique.

Création du Conservatoire national et des écoles de musique : entre centralisation et décentralisation

Lorsqu'à la suite de la Révolution, l'Etat ordonne la fermeture de tous les établissements religieux (1792), en contrepartie, il crée le Conservatoire de Paris en 1795, réunissant l'Ecole Royale de chant (1784), l'Ecole Royale dramatique (1786), et l'Institut national de musique (1793). Cette centralisation place paradoxalement le Conservatoire au sommet d'une pyramide sans base puisqu'il devient la seule école contrôlée par l'Etat pour assurer l'enseignement de la musique sur tout le territoire. Cette structure censée s'adresser au peuple ne rayonnait, en définitive, que sur le département de la Seine et pas en Province, rendant vite les quotas de répartition égalitaire obsolètes (350 places sont disponibles en 1799, à raison de 3 par départements). En effet, l'absence de formation en province rendait difficile le recrutement à l'extérieur.

L'enseignement reste avant tout fonctionnel afin d'assurer la transmission du message politique républicain avec la musique militaire, de pourvoir d'instrumentistes confirmés les orchestres parisiens, et amener les chanteurs sur les grandes scènes d'opéra.

La volonté de l'Etat d'imposer des visées idéologiques d'unification nationale et républicaine fut le moteur des plans de réforme à organisation pyramidale, notamment ceux de J.B Leclerc et Bernard Sarette (1798, 1800, respectivement). Le principe d'unité dans l'enseignement, stipulé dans les règlements, impose la présence du Conservatoire dans tout le pays par l'impression et la diffusion des méthodes (14 méthodes éditées de 1800 à 1814). En plus, des examinateurs itinérants étaient chargés de recruter des chanteurs en Province dès 1801. Mais cette politique qui consistait à profiter de la province sans y apporter de structures de formation n'obtint pas de résultats crédibles et encouragea les responsables à créer des écoles relais. Entre 1826 et 1846, cinq écoles (Lille, Toulouse, Metz, Marseille, Nantes) deviennent "succursales" du Conservatoire sans qu'aucun lien de type réseaux ne soient fixé entre elles, les obligeant à se conformer aux principes d'unité d'enseignement. Un compromis entre le discours idéologique centralisateur des Républicains et la logique plus pragmatique de trouver des voix pour le théâtre et des instrumentistes pour l'orchestre, conditionne alors l'évolution du système jusqu'à nos jours.

A ce stade, le financement des écoles est partagé entre l'Etat et les municipalité, avec une large proportion à la charge de de celles-ci. L'attribution inégale des subventions d'Etat à ces succursales a poussé certains établissements à renégocier les règlements imposés, notamment à Lille. Pour protester contre la suppression des subventions, cette municipalité à supprimer la classe de chant lyrique alors instituée comme une discipline prioritaire par l'Etat.

Ainsi, malgré une volonté de centralisation du domaine administratif (règlement, contrôle de nomination des directeurs et des professeurs) et pédagogique (envoi d'inspecteurs, imposition des méthodes, priorité

au chant), l'Etat, en raison d'un manque d'investissement a provoqué une sorte de décentralisation incitant les pouvoirs locaux à prendre plus d'autonomie.

A la fin du XIX^{ème} siècle, la situation s'institutionnalise avec la Loi des communes du 5 Avril 1884 qui reconnaît aux communes une plus grande autonomie de gestion. Dès lors, ce sont les villes qui vont demander leur insertion dans le système des succursales, afin de pouvoir jouir d'une influence locale et affirmer leur prestige. En 1900, la structure pyramidale s'élargit encore avec 7 succursales, 18 écoles nationales, et 6 maîtrises religieuses dirigées par l'Etat. Mais la décentralisation n'est qu'apparente car s'accroît la hiérarchie verticale et se renforce le pouvoir du Conservatoire central. En 1930, ce système pyramidal comptera 23 succursales et 20 écoles nationales. L'Etat prétextera de ce maillage dense pour réduire d'avantage sa contribution financière. Cela fera naître de façon récurrente des réclamations pour que l'Etat subventionne à 50% le budget des écoles contrôlées, mettant en exergue une moindre disparité des niveaux et une meilleure unité.

En bref, il a donc fallu près d'un siècle pour que le système pyramidal de l'enseignement artistique se mette en place en France. Le paradoxe réside dans le fait que les lois de décentralisation ont incité les municipalités à promouvoir, à leur charge, des structures éducatives sans autonomie.

"La décentralisation installait un état de dépendance que l'on pourrait aujourd'hui qualifier de "décentralisation virtuelle", tant était étroit le pouvoir concédé aux écoles régionales."²⁸

Aujourd'hui, le nombre d'Ecole a encore cru avec la création d'un quatrième niveau (EMMA - Cf. carte p.149 de *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique* et p.123 d'*Enseigner la musique n°3*). Simplement, la situation contemporaine n'a pas fondamentalement changé puisque le contrôle pédagogique s'effectue toujours par l'intermédiaire de l'Etat (Ministère de la culture, inspecteurs). De plus, le Conservatoire National Supérieur de Paris comme celui de Lyon créée en 1979, continuent à former des instrumentistes de haut niveau qui, une fois enseignants, reproduisent les mêmes schémas pédagogiques traditionnels. La décentralisation ne reste donc qu'apparente, ce qui explique en partie la globalisation des méthodes d'enseignements et des objectifs d'apprentissages, parmi lesquels, notamment, celui de former des interprètes professionnels.

Le Conservatoire en France : une vision spécifique de l'art.

A l'époque de la création du Conservatoire, la revendication de la liberté esthétique musicale est absente, car en France, le principe de liberté ne s'étend qu'au sens politique et non pas esthétique, a contrario de la pensée romantique allemande qui voit dans la musique un art libre et indépendant. En France, c'est le principe égalitaire qui est retenu et qui fonde l'unité de l'enseignement. L'uniformité de

²⁸ HONDRE, Emmanuel, "Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'Etat : perspectives historiques", *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 2002, p. 148.

l'enseignement, alors fortement encrée idéologiquement dans le système pyramidal, n'était pas vue comme un appauvrissement mais "le plus souvent comme la marque même de la participation de la musique au mouvement général des sciences et des arts vers le progrès"²⁹.

Cette différenciation entre la pensée allemande et française se retrouve aussi à partir de la fin XIXème siècle, lorsque le principe esthétique d'autonomie de l'art et de sa perfection en soi s'impose d'abord en Allemagne puis en Europe.

D'après Noémi Lefebvre, ce principe se décline différemment en Allemagne et en France. Dans le premier pays cité, la perfection en soi de l'art est comprise comme son essence, c'est-à-dire un accompli en soi indéfectiblement lié à la musique. Dans le second, ce principe n'est pas vu comme un donné mais comme un résultat. Ainsi la perfection devient une valeur à développer selon les principes rationnels du progrès linéaire et univoque. La musique prend ainsi une tournure inaccessible.

« Ainsi, peut-on éclairer la particularité de l'histoire institutionnelle de l'enseignement musical en France caractérisé par sa structure pyramidale et la préoccupation politique constante de répartir géographiquement les écoles de telle sorte que chaque élève puisse avoir accès, d'où qu'il vienne, au même enseignement et progresser vers la perfection musicale en grimant vers le sommet. [...] Cette conception de la perfection comme valeur, opposée à la perfection comme essence, est donc particulièrement utile pour comprendre la difficulté que pose, dans l'enseignement musical public en France, la différenciation entre musiciens professionnels et musiciens amateurs. A l'inverse dans les pays où la perfection comme essence est prédominante dans la conception de l'art, la distinction amateurs/professionnels n'a pas les mêmes conséquences, car l'amateur n'est aucunement "privé de musique". »³⁰

Dans l'histoire de la guitare, il est à remarquer que l'Allemagne a développé assez tôt et de manière explicite une activité structurée envers les amateurs. Ceci ne signifie pas que des mouvements amateurs n'existaient en France et dans les autres pays, mais ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'une structuration aussi grande. En 1899, vingt ans après l'existence éphémère du *Leipzigergitarreklub*, se crée l'*Internationale Guitarristen Verband* (IGV) à Augsbourg et à Munich. L'IGV, dirigés entre autres, par Otto Hammerer (1834-1905) et Aloïs Götz (1823-1905), conduisit à la création d'autres clubs notamment à Vienne et à Berlin où ils eurent des activités jusqu'en 1920. Cette structure qui fonctionnait comme une association avant l'heure (avec procédures parlementaires, discours, réunions, organisation de concerts...) rassemblait 550 adhérents en 1900 (dont 50 femmes³¹), une majorité d'entre eux issus de la bourgeoisie cultivée, des universitaires, des professions libérales et des artistes. Ce mouvement amateur apparaît comme une réaction au développement de la musique post-romantique (Munich voit accueillir Strauss) et cherche à pratiquer une musique plus accessible. Généralement, en France, l'activité pédagogique vers les amateurs étaient plus dispersée, laissée au soin des professionnels qui éditaient des méthodes simples et

²⁹ DUCHEMIN, Noémi, "Le modèle français d'enseignement musical", *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 2002, p.49.

³⁰ LEVEBvre, Noémi, *De la natation appliquée à l'éducation musicale*, version provisoire du texte à publier dans ELM 9, 2006.

³¹ Pour l'époque, l'organisation de IGV est moderne puisqu'elle donne la même égalité de droits aux femmes.

des pièces de salons (Jaime Bosch, August Zurfluh, Alfred Cottin, Louis Emma...). Dans l'IGV, les amateurs étaient mis au même niveau que les professionnels, chacun prenant part à l'organisation administrative, aux critiques et aux débats esthétiques, à l'amélioration de la lutherie, aux concerts, ainsi qu'aux activités pédagogiques.

Ainsi, ce mouvement amateur allemand illustre en quelque sorte la différence entre deux conceptions de la perfection de l'art.

L'enseignement spécialisé de la musique : un nouveau terrain pour la mise en discipline

Pour permettre d'enseigner à un grand nombre d'enfants et d'adolescents différents, l'école tente d'organiser les processus d'apprentissages dans des dispositifs disciplinaires, mission d'autant plus complexe que ces processus ne sont pas les mêmes pour tous.

Deux éléments majeurs se dégagent dans l'organisation disciplinaire :

- un découpage des savoirs, permettant de gérer leur transmission dans le cadre d'une planification du temps d'apprentissage et d'une division du travail d'enseignement ;
- un système de travail, d'évaluation et de sélection qui contrôle les conduites et canalise les énergies, qui garantit la présence, l'attention et l'effort de la majorité des élèves.

Cette rationalisation des savoirs, du temps et du travail n'est pas nouvelle. Selon Michel Foucault, cette vision de l'organisation disciplinaire prend forme très tôt. Les disciplines, dans le sens de contrôle du corps, sont devenues au cours du XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle des formes de domination. On les trouve à l'œuvre très tôt dans les couvents, les armées, les collèges, les ateliers.

" La discipline est une anatomie politique du détail. (...) Dans cette grande tradition de l'éminence du détail viendront se loger, sans difficulté, toutes les méticulosités de l'éducation chrétienne, de la pédagogie scolaire ou militaire, de toutes les formes finalement de dressage. (...) La minutie des règlements, le regard vétélaire des inspections, la mise sous contrôle des moindres parcelles de la vie et du corps donneront bientôt, dans le cadre de l'école, de la caserne, de l'hôpital ou de l'atelier, un contenu laïcisé, une rationalité économique ou technique à ce calcul mystique de l'infime et de l'infini." ³²

La tactique disciplinaire offre un contrôle des activités suivant une définition précise et une synchronisation des gestes dans le temps. Elle impose la meilleure relation entre le geste et le corps pour une recherche d'efficacité et de rapidité. De plus, la discipline définit les rapports que le corps doit entretenir avec l'objet : c'est le codage instrumental du corps. « *La discipline fabrique ainsi des corps soumis et exercés, des corps « dociles »* »³³. Le codage instrumental du corps est fortement présent dans l'enseignement de la musique. Il passe généralement par toute une série d'exercices, de tâches répétitives

³² FOUCAULT, Michel, *Surveiller et Punir*, Paris : Gallimard, 1975, p.164-165.

³³ Ibid., p. 162.

et graduées pour accéder à plus de virtuosité et de précision. Au XVIIIème siècle, les théoriciens militaires avaient déjà pensé ce codage instrumental du corps par l'intermédiaire d'exercices appelés "manœuvres". La réalisation d'exercices par les élèves permet leur évaluation, de les classer, les comparer, de mesurer leurs progrès. Tout un système d'échelon - de grades, pour reprendre la terminologie militaire - est instauré pour motiver le passage à un niveau supérieur.

Michel Foucault prend aussi exemple sur l'apprentissage corporatiste des maîtres tapissiers de la manufacture des Gobelins (1737) en définissant quatre procédés issus de l'organisation militaire :

- "*Diviser la durée en segment, successifs ou parallèles, dont chacun doit parvenir à un terme spécifié. (...) et ne passer à une activité que si la précédente est entièrement acquise*". Ce principe se retrouve par exemple en école de musique dans laquelle le temps de formation musicale est dissocié de la pratique instrumentale. Ceci engendre un manque de globalité qui fait perdre du sens à l'apprentissage.

- "*Organiser ces filières selon un schéma analytique – successions d'éléments aussi simples que possible, se combinant selon une complexité croissante.*" On passe ici à une logique d'élémentarisation du savoir qui se retrouve dans toutes les méthodes instrumentales du XIXème siècle.

- "*Finaliser ces segments temporels, leur fixer un terme marqué par une épreuve*". C'est une manière de mesurer le niveau des individus mais aussi de les sélectionner. Par exemple ; en conservatoire, l'épreuve instrumentale garde toujours un certain caractère discriminatoire.

- "*Mettre en place des séries ; prescrire à chacun, selon son niveau, son ancienneté, son grade, les exercices qui lui conviennent*".

Bref, le temps disciplinaire s'impose peu à peu à la pratique pédagogique et pénètre irrémédiablement l'enseignement de la musique par l'intermédiaire du Conservatoire avec ses professeurs - parfois officiés dans l'armée, et ses inspecteurs. Loin d'avoir démocratisé les pratiques musicales, le Conservatoire a suscité la création d'une élite totalement formée et reléguée à l'interprétation de la musique des compositeurs. Ceci a entraîné une forte distanciation entre l'enseignement de la musique en milieu scolaire et en école de musique, distinguant plusieurs niveaux de connaissances : les connaissances générales et les connaissances spécialisées. Même si l'histoire des disciplines scolaires montre la liberté de manœuvre de l'école dans le choix de ses méthodes d'enseignements, dans le cadre de la musique, les méthodes instrumentales progressives restent de rigueur. Parmi ces méthodes, beaucoup sont devenues des incontournables pour l'étude – telle la méthode d'Emilio Pujol, encore aujourd'hui utilisée aujourd'hui en cours de guitare classique. Bien que les méthodes actives d'éducation musicale - mises en place par Jaques-Dalcrozes(1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980 - ont montré que la formation instrumentale n'était pas une condition *sine qua non* de l'éducation musicale, la spécialisation instrumentale est souvent la seule qui permet aux institutions de sélectionner les élèves.

L'organisation actuelle de l'école de musique s'appuie toujours sur ces acquis de plus de deux siècles , avec cette volonté de spécialisation, de professionnalisation, de conservation du patrimoine entretenant donc en paradoxe avec la volonté d'éduquer des amateurs et d'ouvrir à la diversité culturelle d'aujourd'hui.

Troisième partie : l'école de musique - une zone d'échange égalitaire ?

La démocratisation de la culture :

L'idéal de démocratisation de la culture est indissociable de la Révolution française, de l'affirmation républicaine du principe d'égalité entre les citoyens. De Condorcet (avec son *rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* - 1792) jusqu'au décret du 24 juillet 1959 instituant le ministère des Affaires culturelles, les jalons de l'histoire politique culturelle conduisent de façon récurrente à cet idéal de démocratisation de la culture. Ainsi, la fondation d'un espace public dédié à la culture ne possède guère plus de deux siècles d'existence. L'idéal de démocratisation peut s'entendre dans trois sens : celui de projet politique, celui de processus historique, celui de procédure technique.

Comme projet politique, la démocratisation de la culture renvoie à trois possibilités :

- celle de *convertir un public* aux œuvres savantes ou lettrées en se donnant comme objectif de faire pratiquer au plus grand nombre la fréquentation et le culte des œuvres jugées légitimes. Cette vision s'oppose à une relation personnalisée et individuelle de la culture. Il semble que cette stratégie prosélyte soit majoritairement présente à l'école de musique.
- celle de *réhabiliter des formes populaires* de culture dans un sens extensif de "démocratie culturelle". Il semble que cette vision pénètre doucement l'école de musique avec la création de départements de musiques actuelles et de musiques traditionnelles, par exemple.
- Celle *d'abolir les frontières* entre une "culture populaire partagée" et une "culture d'élite". Cette vision semble totalement occultée à l'école de musique puisque son organisation conditionne justement les cloisonnements entre disciplines. Pourtant, la dialectique entre la culture patrimoniale des conservatoires et la culture actuelle peut devenir un moteur de l'évolution des disciplines. Encore faut-il que ces deux visions se rencontrent.

En tant que processus historique, la démocratisation peut être entendue comme une égalisation progressive des conditions d'accès à la culture avec la multiplication des structures. (cf. deuxième partie pour les écoles de musiques. Pour le théâtre : théâtre pour le peuple 1848 – théâtre du peuple 1895 – Théâtre national populaire 1920.)

Enfin, cet idéal peut relever d'une conception procédurale en mettant en place des dispositifs de changement social (gratuité, abonnement préférentiel...). Cette dimension relève un certain détachement par rapport à l'idéal républicain selon lequel un même traitement doit être accordé à tous : les sociologues parlent alors de "discrimination positive". Ces procédures consistent alors à réduire les écarts séparant les individus dans leur relation à l'art.

Cependant, ce projet de démocratisation reste une utopie en raison des inégalités de niveau de vie entre classes sociales et des différences de mode de vie entre groupes sociaux. Le processus de sélection élitaire (ce que Bourdieu nomme *la distinction*) semble irrémédiable à nos sociétés. En effet, les taux de fréquentation des équipements culturels restent bien différenciés suivant les publics. Du reste, les écoles de musique accueillent un public souvent issu des classes moyennes et aisées³⁴ à proportion de 70% environ. Seul 5% des effectifs scolarisés fréquentent ce type d'établissement. C'est pourquoi l'idéal de démocratisation de la culture est aujourd'hui en procès :

- d'illégitimité visant le projet politique et sa hiérarchisation des valeurs esthétiques ;
- d'inéquité puisque les subventions sur fond public ne profitent qu'à un public minoritaire ;
- d'inefficacité quant aux dispositifs institutionnels mis en place pour résoudre au premier abord la question de l'inégalité d'accès à la culture.

En effet, les institutions culturelles, dont l'école de musique, n'ont plus le privilège de définir à elles seules les répertoires et usages légitimes de la culture car leurs sources d'accès se sont démultipliées. À bien des égards, il semble que les médias aient été plus efficaces que les institutions en ce qui concerne la diffusion (aujourd'hui, 45% des foyers français possèdent un ordinateur par exemple). Le jeu culturel n'oppose plus une élite à la masse mais montre des consommateurs "omnivores" et éclectiques. Les frontières habituelles de classification entre arts savants et arts populaires sont extrêmement mouvantes et se recomposent constamment. Le thème du multiculturalisme réhabilitant des cultures minoritaires suggère aussi une modification importante des formes de légitimations et de hiérarchisation des valeurs esthétiques.

Cependant, il faut " éviter de conclure que la démocratisation de la culture énoncée en 1959 comme principe directeur de l'action publique, serait impossible parce qu'elle ne semble pas atteinte. Le caractère, inachevé, et par définition inachevable, d'un tel processus, n'invalide pas l'existence même du processus. [...]Les institutions culturelles constituent des espaces où s'expriment et se cristallisent des identités collectives, des façons de vivre des relations à l'art, des expériences culturelles et des pratiques sociales, [...]et se révèlent capables de participer à une modification des pratiques des individus[...]".³⁵

Ceci participe à rendre possible l'idéal de démocratisation de la culture mais les institutions et leurs acteurs doivent s'appliquer à articuler ses différents aspects et notamment les trois aspects du projet politique.(Cf. p.18)

En dehors du peu d'équilibre qui existe entre les disciplines à l'école de musique (la majorité favorisent un enseignement par l'écrit avec le répertoire de tradition classique et romantique), une pluridisciplinarité un peu plus démocratique commence à s'installer. Cependant, ceci ne doit pas se confondre avec l'interdisciplinarité qui tente de dépasser une simple juxtaposition des savoirs. Or, il semble que

³⁴ Cf. HENNION, Antoine ; MARTINAT, Françoise ; VIGNOLLE Jean-Pierre, *Les Conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*, Paris : La documentation française, 1983.

³⁵ FLEURY, Laurent, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, Paris : Armand Colin, 2006, p.93.

l'activation de ce principe permettraient sinon d'abolir, à tout le moins d'estomper et de ré-envisager les frontières existantes entre les disciplines à l'école de musique.

L'interdisciplinarité :

Notion récente, l'interdisciplinarité est liée au développement des disciplines scientifiques. L'expansion des sciences a conduit à des interrogations épistémologiques qui ont consisté à ré-explorer les frontières des disciplines et de leurs zones intermédiaires dans un souci d'anti-parcellisation. De même, les sciences ont tenté d'intégrer les savoirs disciplinaires dans des processus d'appréhension du réel et du monde contemporain en croisant les disciplines (biophysique-géopolitique...). Finalement, le concept d'interdisciplinarité a migré vers d'autres sphères d'activité, notamment celui de l'éducation. Deux approches de l'interdisciplinarité - académique et instrumentale³⁶ - se côtoient. La première vise à dépasser l'isolement dans lequel les disciplines se confortent, en envisageant des rapports intrinsèques entre disciplines. La deuxième découle de finalités sociales, l'objectif étant de résoudre les problèmes concrets pour satisfaire aux attentes de la société. Ces deux dimensions sont, d'évidence, présentes dans le domaine éducatif et doivent être complémentaires. D'un côté, une approche épistémologique de recherche de compréhension, de sens entre les disciplines ; de l'autre, une approche pragmatique, empirique, fonctionnelle, de projets conçus en tant qu'outils d'intégration³⁷.

Selon un auteur, Yves Lenoir, l'interdisciplinarité scolaire peut se définir ainsi :

*"Il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois au niveau curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissages, habiletés techniques...), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves."*³⁸

Ainsi, la pratique interdisciplinaire doit se concevoir plutôt dans des rapports qui assurent une dépendance réciproque entre disciplines scolaires en fonction des finalités de formation poursuivies. Cette perspective s'oppose à la fusion des savoirs ou à une hiérarchisation des savoirs. Le maintien des diverses disciplines permet la confrontation des savoirs dans une interdisciplinarité³⁹ qui viendrait en complément pour palier la faiblesse de l'enseignement disciplinaire.

³⁶ LENOIR, Yves, « Interdisciplinarité », *Questions Pédagogiques*, coordonné par Jean Houssaye, Paris : Hachette, 1999, p. 294-295.

³⁷ Du côté américain, John Dewey est le premier pédagogue à promouvoir l'interdisciplinarité et à y associer le concept d'intégration. "L'école n'a pas d'autre fin que de servir la vie sociale"(1962 – L'école et l'enfant). Il met aussi en avant l'approche pragmatique, la "méthode des projets".

³⁸ Ibid., p.300.

³⁹ L'interdisciplinarité peut mener aussi à la transdisciplinarité en clarifiant ce qui est commun au niveau des concepts et des connaissances procédurales de différentes disciplines. Cependant, il ne suffit pas de dégager des concepts communs pour envisager automatiquement des activités communes car un même concept à l'œuvre dans

Pour Michel Develay, il existe pédagogiquement deux possibilités d'envisager les rapports entre disciplines dans l'enseignement. Soit les activités à réaliser en commun amènent des contenus qu'elles sont censées faire découvrir ; soit la réflexion sur les contenus (recherches didactiques et épistémologiques) conduisent à des activités à réaliser en commun ⁴⁰.

Comment maintenant envisager ces rapports entre disciplines à l'école de musique ?

Tout d'abord, revenons sur le fait qu'un professeur de musique n'enseigne pas une discipline mais plusieurs. Par exemple, enseigner la guitare aujourd'hui, c'est enseigner la/les technique(s) instrumentale(s), l'interprétation, l'improvisation, aborder le solfège, l'analyse, l'harmonie, la composition, l'histoire, la musique d'ensemble... Aussi, dans le cadre du cours de composition, la réalisation regroupe nombre de connaissances procédurales en lien avec l'analyse, le solfège, l'harmonie, l'orchestration, le ou les instruments... ces exemples font bien comprendre que la musique reste un tout. A l'heure actuelle, il est plus juste de parler de champs disciplinaires que de disciplines. Ainsi, une discipline constitue déjà une activité interdisciplinaire en soi. La spécialisation en musique n'est donc pas condamnable puisqu'elle nécessite des connaissances transversales. Cependant, une dérive reviendrait à envisager son champ disciplinaire à travers le seul spectre de l'objet de sa discipline, en l'occurrence, son instrument. L'interprétation, l'harmonie, le solfège, en étant alors considérés qu'à travers un instrument ⁴¹ ne manqueraient pas d'aboutir à un véritable non sens face à la complexité musicale qui ne peut se laisser enfermer dans de telles perspectives d'exclusion.

Voici un exemple en lien avec la guitare : celui de Francisco Tárrega. Son influence sur le renouvellement du répertoire pour guitare provient en partie de son acquisition d'une culture pluridisciplinaire qui manquait à ses prédécesseurs guitaristes. Passionné par la musique de chambre et d'orchestre, il suivit des cours de piano et d'harmonie au Conservatoire de Madrid. Son rapport à l'écriture pour guitare s'est donc nourri d'une relation plus globale à la musique.

En insistant sur l'aspect transversal de la spécialisation, on peut aussi imaginer des cursus où la discipline instrumentale serait abordée par le biais de plusieurs esthétiques. Auquel cas, la guitare nécessiterait à elle seule une foison de spécialistes : de guitare baroque, de guitare classique, de guitare contemporaine, de guitare flamenca, de guitare manouche, de guitare brésilienne, de guitare country, de guitare de variété, de guitare électrique - rock, jazz, funk, reggae, ska, punk, métal, fusion...

La dérive relativiste amène d'autres problèmes, tout d'abord logistiques puis identitaires. La quantité envisageable des matières, presque infinie, ne manquerait pas de rendre les élèves complètement

plusieurs discipline n'a pas dans chacune la même signification. L'improvisation contemporaine ne sera pas comprise dans le même sens que l'improvisation jazz, ou l'improvisation baroque.

⁴⁰ DEVELAY, Michel, Op. cit., p.58.

⁴¹ En l'occurrence, la notion de transposition pour les instruments en mi b, sib, la, la clef de fa, l'orchestration ne serait jamais abordé en cours de guitare. L'harmonie ne serait jamais abordé dans un cours de flûte puisque celle-ci ne peut pas jouer véritablement en accord.

schizophréniques. La multiplication des matières d'enseignement enfermerait, une fois de plus, le complexe musical dans des cadres arbitraires où les liens ne seraient pas montrés ni même envisagés. Pourtant, des liens existent entre guitare baroque et flamenca, entre country et jazz, entre funk et samba. La musique, art métisse, se nourrit de rencontres et d'influences. En forme d'exemple, la manière de phraser de Django Reinhardt sur la guitare s'est davantage nourrie de l'influence d'instruments comme le violon (qu'il pratiquait), ou des cuivres (certainement par l'intermédiaire de disques de Louis Armstrong et de Charlie Parker), que de l'influence de ses congénères guitaristes : Henri Crolla, Les frères Ferrets...D'ailleurs, ces derniers ne manqueront pas d'imiter sa manière de faire, donnant ainsi naissance à l'école de la guitare manouche.

Quant à son langage, il emprunte tout aussi bien à l'héritage baroque qu'impressionniste, car il adorait Bach, Debussy et Ravel, auquel s'ajoutera même le Be-bop, à la dernière période de sa vie, après 1947.

Autre exemple de métissage, celui provoqué par l'introduction du bandonéon, instrument d'origine allemande, dans la région du Rio de la Plata (vers 1830). Ceci transforma l'esthétique du tango au début du XXème : avec le bandonéon, le tango prend un tempo plus lent, des dynamiques et des variations de tempo plus subtiles, des harmonies plus riches et un timbre particulier. Il est vrai qu'avec la guitare comme accompagnatrice (qui fut remplacée par le piano), le tango du début du siècle tendait à être plus vif et joyeux. Le bandonéon, qui possède une variété expressive surprenante - dont découle entre autre l'*arrastre*⁴² et le *marcato* - a influencé la manière d'interpréter cette musique sur les autres instruments.

Force est donc de constater le transfert, l'évolution et l'osmose permanente des connaissances et des procédures dans la musique, ainsi qu'entre instruments et styles musicaux.

C'est pourquoi le classement des disciplines par instrument ou par esthétique, à défaut de pouvoir être supprimé car il faut bien un cadre à l'enseignement, gagnerait à être nuancé en multipliant les confrontations et les échanges. Entre la théorie légitimiste d'imposer une culture dominante et celle, relativiste, d'accueillir toutes les esthétiques en faisant fi des rapports de force existants entre elles dans nos sociétés occidentales, des passerelles ont leur place. Elles favoriseraient les échanges entre styles et idiomes instrumentaux et susciteraient les rencontres entre les champs disciplinaires. L'enseignant, qui malgré sa polyvalence ne maîtrise que des fragments de la connaissance, ne peut se dispenser de la collaboration et des échanges avec d'autres spécialistes.

Par exemple, un projet commun sur le style *country* pourrait regrouper guitaristes classique/ jazz, pianistes classique/jazz et violonistes classique/jazz, où chacun apporterait des éléments de compréhension du style et de réalisation sur l'instrument. Ainsi, les guitaristes classiques seraient en mesure de proposer aux guitaristes de jazz des éléments dérivés de la technique du *punteado* pour réaliser des effets de la technique *picking*. Pour leur part, guitaristes et pianistes de jazz apporteraient des

⁴² Manière de faire "traîner" la durée des notes. Cet caractéristique se retrouve maintenant dans le mode de jeu des autres instruments.

éléments de rythmique permettant aux guitaristes classiques de "faire swinger". Les guitaristes seraient aussi amenés à repérer les liens qui unissent la technique *stride* du piano - utilisée dans le ragtime, avec la technique du *picking*. Les jazzmans pourraient aussi faire remarquer aux classiques les éléments harmoniques empruntés au blues. Le travail des accompagnements imitant les pompes de la guitare ou du piano ne manquerait pas de concerner les violonistes tandis que des ornements imitant celles du violon nourriraient les improvisations des guitaristes de jazz ... Bref, une foule de passerelles en lien avec un même style de musique peut s'imaginer. L'intérêt du projet et la difficulté principale du pédagogue reste de pouvoir laisser les élèves construire leurs propres liens en fonction de leur vision du monde musical car l'enjeu n'est pas de reconstruire le style *country* de la même manière qu'il s'est construit dans l'histoire mais bien de profiter d'un nouveau contexte et des connaissances de chacun pour élaborer une recherche sur un style.

Dans la même optique d'échange de procédures, un autre projet consacré au style du *boléro* cubain pourrait réunir chanteurs de variété/lyrique, percussionnistes classique/traditionnel, guitaristes jazz/classique/variété, contrebassistes jazz/classique.... Le fait de travailler un style éloigné de sa pratique habituelle invite à prendre du recul, voire de la hauteur, en se confrontant à de nouveaux problèmes d'interprétation. Voilà l'occasion de rompre directement avec la routine qu'implique parfois le cadre trop strict des disciplines.

Autre thématique possible : les liens entre improvisation baroque et improvisation jazz. Pourquoi ne pas imaginer les jazzmans appliquer sur un standard des procédures issues du principe de diminution ? Rien n'interdirait d'ailleurs de modifier ce standard de jazz par l'ajout de cadences types et de contrepoint. Les baroques pourraient transformer la basse continue d'un concerto de Bach en une grille d'accords faisant office d'un enrichissement selon des principes harmoniques tirés du jazz. En définitive, une telle rencontre serait propice à la confrontation des connaissances procédurales et à leur application à la fois dans la propre esthétique de l'élève et dans l'esthétique voisine. La compréhension de ce dernier, par un travail d'arrangements et d'allers/retours entre l'une et l'autre des esthétiques, y gagnerait.

Grâce à la médiation de projets hybrides, les manières de faire des professeurs comme des élèves seraient plus souvent questionnées, leur compréhension du monde musical plus large, l'appréhension d'une plus grande diversité de style moins soumise aux jugements de valeur universels. De plus, ceci donnerait à l'élève les moyens de compléter et de choisir sa dominante de pratique musicale en connaissance de cause, selon ses affinités et ses intérêts.

Les projets ci-dessus illustrent une interdisciplinarité conçue entre disciplines instrumentales et esthétiques. Mais l'idée peut être retenue aussi d'une interdisciplinarité entre instruments et matières d'érudition : solfège, histoire, harmonie, analyse, composition. Les projets de musique de chambre pourraient fournir l'occasion pour les professeurs d'histoire et d'analyse d'amener les élèves à étudier

sous un angle différent les morceaux qu'ils travaillent pour un examen. Ceci favoriserait la mise en contexte des pièces et leurs diverses interprétations possibles.

Enfin, il conviendrait aussi de promouvoir des savoirs d'expérience et de terrain qui ne se rattachent pas forcément aux disciplines, telle l'organisation d'un concert par les élèves par exemple. Ceux-ci se confronteraient à des problèmes logistiques, d'emploi du temps, de transport de matériel, de programmation, de présentation, de répétitions, de choix des répertoires, de lieux, de salles de diffusion... Cet aspect n'est pas anodin. Il répondrait aux aspirations de nombreux jeunes et amateurs, et les aiderait, une fois leur parcours achevé à l'école, de maintenir une pratique adaptée à leur envie musicale et à la société dans laquelle ils s'inscrivent.

Conclusion :

Au fil du contenu de ce mémoire, nous avons pu, tout d'abord, appréhender combien une interrogation multiforme sur la notion de discipline paraît fondamentale pour identifier et dépasser les paradoxes et incohérences du système éducatif en vigueur au sein de l'école de musique, système marqué par la persistance de schémas hérités du passé.

L'intérêt d'une recherche épistémologique sur le savoir musical y est souligné afin de définir les connaissances procédurales et notionnelles à développer chez les élèves, manière d'inviter à réfléchir avec plus de précision sur la didactique d'une discipline.

Ce faisant, didactique et pédagogie se montrent peu aptes à transposer de manière mécanique les enseignements de l'épistémologie, car la situation pédagogique sera toujours une activité d'invention et de construction, « de bricolage » même - tel que l'exprime Michel Develay - prenant en compte la relation de l'élève au savoir.

Dans une telle perspective, les relations entre disciplines restent toujours à inventer : tel semble être le prix à payer pour contrecarrer la parcellisation et l'immobilisme de la relation au savoir et répondre à l'évolution de la société et des mentalités.

D'autre part, observer le rôle des écoles de musique sous l'angle de la démocratisation culturelle amène à relativiser beaucoup la portée de notre action éducative. Bien qu'utile, l'école de musique ne doit pas seulement tenter de convertir les élèves, ou prendre en considération la diversité sans véritablement l'intégrer. Le rôle de l'école et le processus de démocratisation peuvent s'épauler si nous avons conscience qu'il n'y a pas de dichotomie précise entre culture savante et populaire, entre culture écrite et orale.

C'est pourquoi l'interdisciplinarité apparaît comme un outil indispensable pour permettre, en quelque sorte, le métissage des contenus et des pratiques pédagogiques. Grâce aux croisements des approches, les élèves se sentiraient moins enfermés dans des routines qui paralysent les apprentissages.

Enfin, la culture des jeunes professeurs s'affirme plus ouverte aujourd'hui, car leur rapport à la musique est moins univoque et chevauche généralement les champs disciplinaires. Une telle ouverture d'esprit doit être une préoccupation à transmettre aux plus jeunes : en leur permettant de nuancer et surmonter les cloisonnements identitaires comme les préjugés face aux autres, leur amour de la musique s'en trouverait renforcé, leur esprit créatif conforté.

Quelle meilleure récompense pour un professeur de musique ?

BIBLIOGRAPHIE :

AMSELLE, Jean-Loup, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris: Flammarion, 2001.

CHERVEL, André, "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation n°38*, I.N.R.P., Mai 1998.

DEVELAY, Michel, "Le sens, l'apprentissage, l'enseignement et l'identité professionnelle de l'enseignant", *Enseigner la musique n°2*, Lyon : Cefedem-Cnsm, 1997.

DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement – Pour une épistémologie scolaire*, Paris : ESF éditeur, 1995.

DUCHEMIN, Noémi, "Le modèle français d'enseignement musical", *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 2002.

FLEURY, Laurent, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, Paris : Armand Colin, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude ; PATURET, Jean-Bernard ; "Culture", *Questions Pédagogiques*, coordonné par Jean Houssaye, Paris : Hachette, 1999.

FOUCAULT, Michel, *Surveiller et Punir*, Paris : Gallimard, 1975.

HENNION, Antoine ; MARTINAT, Françoise ; VIGNOLLE Jean-Pierre, *Les Conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*, Paris : La documentation française, 1983.

HONDRE, Emmanuel, "Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'Etat : perspectives historiques", *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 2002.

LENOIR, Yves, « Interdisciplinarité », *Questions Pédagogiques*, coordonné par Jean Houssaye, Paris : Hachette, 1999.

LEVEBVRE, Noémi, *De la natation appliquée à l'éducation musicale*, version provisoire du texte à publier dans ELM 9, 2006.

PERRENOUD, Philippe, "Une école sans discipline(s), est-ce possible ? ", *C.O. Informations n°9*, p.30-35.

Abstract

- Réflexion sur la nature, la genèse, les finalités, les contenus, le sens et l'évolution des disciplines à l'école et notamment dans l'enseignement spécialisé de la musique.
- Analyse historique et philosophique de l'organisation de l'école de musique.
- Réflexion sur la démocratisation de la culture et sur l'interdisciplinarité

Mots clefs et thématiques

Discipline
Interdisciplinarité
Centralisation
Art
Technique
Culture
Démocratisation
Histoire de la guitare
Métissage