

L'école comme lieu de production culturelle

Quentin Desjonquères
mémoire de D.E.
Cefedem Rhône-Alpes
Promotion 2008-2010

Introduction

La préoccupation première qui a motivé le travail de réflexion que matérialise ce mémoire, est un constat, assez négatif, sur la relation du public à l'art. Il n'y a pas besoin de statistiques pour s'apercevoir que la fréquentation des concerts de musique contemporaine est l'apanage d'une partie infime de la population. Comme l'écrit Harnoncourt, « *la musique d'aujourd'hui ne satisfait ni les musiciens ni le public, dont la plus grande part s'en détourne carrément ; et pour combler le vide qui s'est ainsi créé, on en revient à la musique historique.* »¹. Si bien que l'on en arrive à « *l'absence d'une musique contemporaine vraiment vivante.* »², car le public (jusqu'aux musiciens !), ne comprend plus les créations de compositeurs qui paraissent de plus en plus ésotériques. Le public se réfugie donc dans une contemplation des œuvres historiques, se désintéressant largement de la question de la création artistique.

Aujourd'hui, il existe une musique populaire extrêmement foisonnante, qui a une importance capitale dans la production culturelle, mais il n'y a pas de musique « savante » (si tant est que ces distinctions soit pertinentes), qui joue un rôle dans la vie culturelle, ou très marginalement.

Mais nous sommes d'accord avec Harnoncourt, quand il dit que face à une telle situation, ce n'est pas le public qu'il faut changer ni même la musique par une politique artistique cherchant à créer des œuvres qui plaisent au plus grand nombre. Nous ne souhaitons pas une politique autoritaire de type soviétique, où le pouvoir définit ce qui est bon pour le peuple. Mais nous ne souhaitons pas non plus que soit laissé libre cours à l'influence des pouvoirs économiques, à travers les « mass médias » sur la production culturelle.

À notre sens, il s'agit de changer la relation du public avec la création, la place de la création dans la société. Et si l'on ne veut pas que le public subisse le pouvoir de la culture dominante véhiculée par les médias et qu'il puisse se retrouver dans un art de notre époque, il est essentiel qu'il participe à l'élaboration de cet art.

Historiquement, s'est construit une division du travail dans la production de la musique :

- d'un côté les grands « génies », les compositeurs qui sont chargés de renouveler le répertoire de grandes œuvres
- d'un autre les praticiens instrumentistes qui ont pour mission de faire connaître et de conserver les œuvres des grands compositeurs
- et d'autre part les théoriciens exégètes musicologues chargés d'expliquer aux masses en quoi les grandes œuvres sont grandes, espérant ainsi former un public qui justifiera de l'existence des créateurs.

1 Nikolaus Harnoncourt, Le discours musical, Gallimard, 1984

2 Ibid.

Dans cette organisation, le peuple n'a qu'un rôle passif à jouer : admirer ce qu'on lui aura désigné comme chef d'œuvre. Mais aujourd'hui, le peuple ne se satisfait plus de la place qu'on lui a attribuée, et de plus en plus de gens aspire à une promotion dans ce système de production culturelle et en devenir enfin acteur.

Et le phénomène ne touche pas que la musique, mais aussi les arts plastiques où se posent plus encore peut-être que dans la musique, la question des critères de valeurs de l'art, dans un milieu où joue à plein la spéculation, et où les collectionneurs jouent à plein de leurs réseaux d'influences pour faire monter artificiellement la cote de leurs protégés, atteignant des sommets d'absurdité quand un Damien Hirst vend *Lullaby spring* (une armoire à pharmacie métallique remplie de pilules « peintes à la main »), pour 13 millions d'euros³. Cette histoire peut paraître anecdotique, mais elle pose plus largement le problème de la valeur d'une œuvre d'art quand on s'éloigne des canons classiques. Et le public n'est plus prêt à suivre les prescriptions des exégètes et des détenteurs du bon goût artistique. La légitimité artistique ne pourra être retrouvée que si l'on trouve un mode de production culturelle faisant participer le plus grand nombre.

Mais il n'est pas question de faire confiance à une intelligence artistique innée de l'Homme, mais bien de lui donner les moyens par des références culturelles de construire socialement, son goût artistique.

Ce doit être selon nous, la raison d'exister de l'école de musique. Si on veut donner à tous la possibilité d'être partie prenante de l'élaboration de la culture, il ne faut pas attendre d'avoir acquis un certain niveau de compétence et de savoir, pour autoriser les élèves à créer, mais le leur permettre dès le début. L'école de musique doit jouer un rôle important dans la production culturelle.

Nous sommes malheureusement, actuellement très éloignés de telles conceptions, et l'école tient aujourd'hui bien plus un rôle de reproduction que de création. Nous verrons donc dans un premier ce qui a conduit à cet état de fait, l'histoire qui a conduit l'enseignement artistique, classique d'abord puis imité par les autres esthétiques, à se situer plus du côté de la transmission du patrimoine que de la création de nouvelles œuvres.

Puis la deuxième partie, sera consacrée à l'étude de la conception de la valeur sociale du travail scolaire, afin de comprendre pourquoi le travail qui est fait à l'école de musique a si peu de rôle dans la vie culturelle.

Ce mémoire vise d'abord à dévoiler les mécanismes qui ont structuré les institutions sociales que sont l'art et l'enseignement, car leur compréhension permet de les dénaturer, étape préalable nécessaire, pour pouvoir imaginer d'autres modes de fonctionnement. Mais nous essaierons aussi, en nous appuyant sur des réflexions et des expériences différentes du modèle dominant d'enseignement, d'esquisser quelques propositions pour transformer le rapport au travail productif au sein de l'école de musique.

3 Lire à ce sujet l'article de Philippe Pataud Célérier L'art (contemporain) de bâtir des fortunes avec du vents, in *Le monde diplomatique*, août 2008, en libre accès sur internet à l'adresse suivante : http://www.monde-diplomatique.fr/2008/08/PATAUD_CELERIER/16183

I. La création dans l'enseignement

● Le rôle de conservation du patrimoine face au rôle de création

Malgré des déclarations d'intention, dans les schémas d'orientations et dans beaucoup de projets d'établissement en faveur d'un développement de la créativité, on observe dans les faits, que la plus grande partie des efforts dans l'enseignement musical sont concentrés sur la transmission d'un patrimoine déjà constitué plutôt que vers une production artistique renouvelée. Le terme de conservatoire n'a sans doute pas été choisi au hasard, et est assez explicite quant à la mission de ces établissements. Il s'agit bien de conservation, au même sens que l'on parle de conservation pour un musée. On se charge d'entretenir des œuvres répertoriées comme méritant d'être transmises aux générations futures, de les préserver de l'agression du temps, de les revernir et de les diffuser au grand public. Comme on doit protéger les tableaux de l'humidité, on doit conserver une interprétation authentique des œuvres musicales, préservée des influences ultérieures. On cherche donc, dans le modèle dominant des conservatoires à transmettre un savoir faire, associé à une connaissance de l'histoire de la musique, pour former des musiciens capables de restituer fidèlement ces œuvres et d'être les nouveaux vecteurs de la transmission de ce patrimoine.

Mais on oublie quand on parle d'authenticité dans l'interprétation, qu'il s'agit d'une reconstruction, et qu'il ne saurait y avoir de vérité en la matière. On garde souvent cette illusion que l'interprétation s'est transmise d'une génération à l'autre sans rupture de la chaîne, et que cela constitue la garantie d'une conservation intacte, non pervertie par le temps. Et chaque professeur peut remonter son arbre généalogique et justifier d'une filiation directe avec un élève de l'élève de Chopin. Moi même, j'ai eu comme professeur une élève de Marguerite Long, qui a travaillé avec Ravel et créé un certain nombre de ces pièces. Je pourrais donc me réclamer d'une fidélité à l'œuvre de Ravel, mais quand j'entends Samson François, autre élève de Marguerite Long, je ne me reconnais aucune parenté avec lui. C'est que l'on oublie que comme il y a une histoire de la musique, il existe une histoire de l'interprétation, même si elle a été peu étudiée, et qu'il y a des modes, des va-et-vient. Il y a dix ans en arrière, il était inconcevable de présenter à un examen en piano du Bach en utilisant la pédale de résonance. C'est aujourd'hui chose courante. De même, il est évident que l'on ne joue pas Chopin comme au XIX^e siècle, et qu'un pianiste qui jouerait comme on l'entend dans des enregistrements d'avant guerre, en créant des petits décalages entre les deux mains, se verrait taxer de mauvais goût.

Car paradoxalement, alors que l'on se targue de transmettre une vérité de l'interprétation, sont valorisés ceux qui justement apportent une originalité, une innovation. Se produit alors imperceptiblement une évolution dans l'interprétation des œuvres. Vouloir retrouver ce « Graal » de l'interprétation authentique est donc parfaitement illusoire, dans la mesure où l'on ne peut revenir en arrière. On ne peut entendre les œuvres historiques en se détachant des influences actuelles.

Qu'il n'y ait pas de malentendu, notre volonté n'est pas de faire table rase du passé et d'abolir dans un mouvement de « Révolution Culturelle », toute référence aux œuvres du passé, mais de ré-interroger la prédominance du rôle de conservation au détriment de celui de production. La conservation du patrimoine est un rôle noble, et il est primordial que les grandes œuvres puissent continuer à être jouées. En effet la construction d'une culture nouvelle ne peut se faire qu'en référence à un héritage commun.

De même chercher à être au plus proche d'un style, le plus fidèle à l'esprit d'un compositeur dans une interprétation, évite de tomber dans une uniformisation de la musique. Le mouvement de recherche initié par des musiciens comme Harnoncourt dans la musique baroque, s'est lancé en réaction à la « romantisation » de tout le répertoire classique, par des chefs comme Karajan. On retrouvait alors le même timbre, les mêmes sonorités, le même rubato dans Bach que dans Brahms. Le retour aux traités de musique ancienne, la reconstruction d'instrument d'époque a permis de ré-introduire une certaine richesse et une certaine diversité qui s'était quelque peu perdue, dans la musique classique.

● De l'origine de la séparation créateur/interprète :
la rationalisation de la musique et de son enseignement

Lors d'une rencontre professionnelle consacré aux enjeux de la création musicale contemporaine Michel Rotterdam⁴ constatait avec étonnement que en peinture, un expert de la figuration n'aurait pas sa place dans une école d'art, alors qu'en musique sont valorisés les meilleurs interprètes du passé. Mais c'est précisément qu'en peinture il n'y a pas de séparation entre créateur et interprète. Celui qui peint est en même temps celui qui conceptualise l'œuvre et celui qui la réalise, alors qu'en musique on a d'un côté celui qui conçoit l'œuvre qui seul est réellement considéré comme créateur, et celui qui l'exécute, rendant possible sa matérialisation. Bien sûr, les peintres sont amenés à copier des tableaux existants pour perfectionner une technique ou approfondir la connaissance d'un style, et ne sont donc plus à ce moment créateur, mais ils n'ont jamais pour but même dans cet exercice et contrairement aux musiciens de transmettre un patrimoine. Ceci peut bien sûr s'expliquer par la différence de nature entre ces deux arts : la musique ne vit que si elle jouée par des musiciens, alors que la peinture continue à exister en dehors de son créateur. On a besoin de musiciens pour continuer à entendre les symphonies de Beethoven, alors qu'il paraîtrait absurde d'aller admirer une copie de la Joconde quand l'original est encore visible au Louvre.

4 Intervention prononcée en introduction à la table ronde intitulé « la création et l'innovation sont-elles transmissibles », lors de la rencontre professionnelle consacrée aux « nouveaux enjeux de la création contemporaine » organisée à Grenoble, le 28.11.2008. L'enregistrement de cette intervention ainsi toutes les contributions à cette rencontre, peuvent être écouter à l'adresse : http://www.cdmc.asso.fr/fr/ressources/conferences/enregistrements/nouveaux_enjeux_creation_musicale_contemporaine_grenoble

Cette division entre créateur et interprète n'aurait donc pas de sens en peinture, mais est-elle pour autant une fatalité en musique ?

Expliquer l'existence de cette division en se fondant sur la différence de nature entre la peinture qui persiste après l'acte créateur, et la musique qui n'existe que dans le geste d'un médiateur, c'est exclure un peu rapidement une autre explication plus historique celle là. On a en effet souvent tendance à vouloir naturaliser, des phénomènes culturels. On justifie une construction sociale qui pourrait être remise en cause par une raison naturelle, contre laquelle on ne pourrait agir. Il y aurait séparation entre créateur et interprète parce que c'est dans la nature même de la musique qu'il y ait séparation, vouloir aller contre serait comme aller contre les lois de l'attraction terrestre, totalement vain.

Mais il existe un certain nombre de musiques dans le monde, que ce soit du côté des musiques traditionnelles ou des musiques actuelles où cette division n'est absolument pas pertinente. En effet, dans la musique traditionnelle, il n'y a pas de créateur identifié, et chaque musicien s'empare d'une tradition orale pour recréer et faire évoluer un répertoire. Les morceaux de rock sont eux le résultat d'une œuvre collective : souvent ils s'établissent à partir d'un thème apporté par un membre du groupe, sur lequel chaque membre va se greffer pour trouver un rôle, les choix devant se faire ensemble. Et la création n'est pas dissociable de son interprétation⁵.

Ces exemples battent donc en brèche l'idée d'une fatalité dans cette dissociation créateur/interprète. Pourquoi cette croyance demeure alors aussi forte dans la musique classique ? Il faut aller en chercher les causes dans la recherche « d'efficacité » et le mouvement de rationalisation qui s'est opéré au XVIII^e et surtout au XIX^e siècle.

- La rationalisation de la production musicale

En effet au XIX^e siècle, époque de l'industrialisation, le musicien a dû aussi passer d'un statut d'artisan à celui d'ouvrier spécialisé. L'artisan conçoit et réalise son œuvre, alors que l'ouvrier qui n'est chargé que d'exécuter une partie du produit final, n'a aucun pouvoir de décision, et travaille sous la surveillance d'un patron qui peut de son poste de travail, observer tous ses employés. Et c'est à cette époque, qu'il y a une volonté politique de créer de grands orchestres pour diffuser le plus largement possible la musique. Se développe alors l'orchestre, dont l'organisation s'est fixée au XVIII^e, dans sa forme moderne, avec un chef qui se place face aux musiciens, les surplombant, et

5 Il existe certes une tradition de reprise dans les musiques actuelles, mais il ne s'agit jamais d'une reproduction fidèle (sinon elle n'a aucun sens), mais il s'agit d'utiliser quelques éléments de l'original, et se l'approprier pour en livrer une version personnelle. Ainsi, la reprise de *My Way* par les Sex Pistols n'a t-elle pas grand chose de commun avec la version de Sinatra.

détenant le pouvoir décisionnaire, l'instrumentiste n'étant qu'un exécutant⁶. On a besoin donc pour professionnaliser ces orchestres, de former des ouvriers spécialisés capables de sélectionner le geste le plus efficace pour parvenir à exécuter le plus rapidement possible les ordres du chef, et pas de musiciens complets, créateurs, capables de faire des choix d'interprétation. C'est ainsi que s'est opérée une division entre les décideurs chefs d'orchestre et compositeurs, et les exécutants instrumentistes. Et la marge de décision laissée aux instrumentistes s'est réduite peu à peu. Dans la logique de cette conception, seuls les génies que sont les compositeurs, peuvent créer des chefs d'œuvres, et les interprètes sont ceux qui doivent reproduire le plus fidèlement possible la volonté du compositeur, et il faut se méfier de toute liberté trop grande qui leur serait laissée. Ce mouvement avait été amorcé avec Bach qui a noté toutes les ornementsations qui jusque là étaient laissées à l'appréciation de l'interprète. Ensuite les cadences des concertos, moment d'improvisation du soliste, ont commencé à être écrites à partir de Beethoven. Chaque fois, la réduction du rôle de l'interprète est justifiée par le fait qu'il se rend trop souvent coupable de mauvais goût, qu'on ne peut donc pas lui faire confiance, et qu'il est alors plus prudent de tout écrire.

On a privilégié donc la pratique écrite, et toute pratique non-écrite en classique a été totalement abandonnée. Alors que les musiciens de la Renaissance et de la période baroque, étaient rompus à l'improvisation, ces pratiques sont peu à peu abandonnées⁷ car ce que l'on attend d'un musicien, c'est qu'il respecte au plus près la partition. L'improvisation comme exercices techniques au piano, encore utilisée vers 1850 s'est ainsi perdue, comme l'a montré Martin Gellrich⁸, au profit de la reproduction des exercices compilés par Czerny.

Ce changement de conception du rôle de musicien a eu des effets sur l'enseignement de la musique, et la pédagogie s'est adaptée à ces nouveaux objectifs de production d'ouvriers spécialisés de la musique.

- La rationalisation de l'enseignement

Le souci d'efficacité qui a présidé à l'organisation de la production musicale, s'est donc répercuté dans une opération de rationalisation de l'enseignement, qui s'est organisé pour former les meilleurs techniciens. Cela a consisté principalement en une élémentarisation du savoir. On isole chaque geste qui va être répété jusqu'à le maîtriser parfaitement. On soumet les corps à une discipline sur le modèle de l'instruction dans l'armée décrit par Michel Foucault dans Surveiller et punir. Il montre comment l'assujettissement des corps a changé d'échelle à partir du milieu du XVIII^e. Il ne s'agit plus de « *traiter le corps, par masse, en gros, comme si il était une unité indissociable, mais de le travailler dans le détail; d'exercer sur lui une coercition ténue, d'assurer des prises au niveau de la*

6 L'organisation des orchestres ne s'est cependant mise en place dans son aspect définitif que très tardivement. Ce n'est en effet qu'au milieu du XX^e siècle, avec l'apparition des grands orchestres de radio, que l'on a standardisé leur disposition, pour que les chefs qui sont devenus itinérants, puissent s'adapter rapidement à une nouvelle formation.

7 Excepté chez les organistes, qui en ont conservé une forte tradition, la pratique de l'improvisation n'a pas survécu après Liszt, dernier grand improvisateur.

8 Martin Gellrich, les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano, in Les cahiers suisses de pédagogie musicale, Janvier 1995

mécanique-mouvements, gestes, attitudes, rapidité : pouvoir infinitésimal sur le corps actif.⁹ ». Ce qui est recherché, c'est le contrôle de « l'économie, l'efficacité des mouvements, leur organisation interne. » Dans ce but on décompose chaque geste, pour évacuer tout mouvement superflu. « Plus on décompose le temps, plus on multiplie ses subdivisions, mieux on le désarticule en déployant ses éléments internes sous un regard qui les contrôle, plus on peut accélérer une opération, ou du moins la régler selon un optimum de vitesse¹⁰ ».

Cette description correspond parfaitement au type de méthode qui a été utilisée dans l'enseignement musical, où il s'agit de maîtriser ses gestes dans les moindres détails, pour obtenir un contrôle optimum du son, arriver à exécuter des passages de plus en plus virtuoses. Pour parvenir à ce résultat, on fragmente chaque opération cherchant une économie de mouvements. Le contrôle du corps n'appartient plus au sujet mais est aliéné à la poursuite d'un seul objectif : l'exécution la plus fidèle de la partition.

Ce qui accompagne ce mouvement de rationalisation, c'est aussi une fixation des savoirs. Pour arriver à cette efficacité de production de musiciens, on a besoin de créer un enseignement standardisé, où tout le monde va passer par les mêmes chemins. On répertorie donc les savoirs que tout bon instrumentiste devra avoir acquis. Il ne peut dans cette conception y avoir de place pour un savoir en évolution, mais on a besoin de savoirs définitifs. On tire donc de l'analyse des œuvres existantes des règles a posteriori, que l'on présente comme des règles immuables. C'est particulièrement flagrant dans l'enseignement académique de l'harmonie ; on expose une quantité d'interdits sur l'utilisation des octaves et des quintes par mouvement direct sauf si c'est au demi ton... sans que soit comprise la démarche et la préoccupation qui a conduit à l'établissement de ces règles, ni mentionné souvent le fait qu'elles ont été déduites des œuvres et non utilisées pour les construire.

- La reproduction du modèle classique dans les autres esthétiques

L'enseignement classique ayant acquis le statut de modèle dominant, légitime, toute les musiques qui suivent la voie de l'institutionnalisation, semblent devoir suivre le même chemin. Pour reprendre la terminologie de Bourdieu, l'enseignement classique, structure structurée, est devenue structure structurante. Autrement dit, c'est une institution qui a été historiquement construite (structurée) par une volonté politique, par les personnages qui l'ont composée, et qui aujourd'hui structure ceux qui à un moment de leur parcours vont passer par cette institution, et vont contribuer à perpétuer son fonctionnement. Mais les phénomènes sociaux qui ont amené à la structurer, ont été si bien masqués, que ce modèle apparaît comme une œuvre naturelle, et se présente donc comme une fatalité à toute musique voulant accéder à une légitimité. Ainsi assiste-t-on, avec l'intégration progressive dans les conservatoires des musiques « non classiques » à ce même mouvement de rationalisation et de fixation des savoirs.

9 Michel Foucault, Surveiller et punir, Gallimard, 1975,

10 Ibid.

– *Dans le jazz*

Ce phénomène est déjà largement entamé dans le jazz. Un certain nombre de thèmes qui ont été joués par les plus grands musiciens, ont été regroupés sous l'appellation « standards » dans le *Real book*. On a classé ces standards selon leur difficultés supposées, et ils constituent aujourd'hui le répertoire que tout bon élève doit avoir abordé pour être un jazzman accompli. Mais on a surtout associé à ces standards des caractéristiques qui ont définis les différents styles de chaque époque : new-orleans, swing, be-bop...

Et il a été établi que l'on doit commencer par apprendre le blues (censément plus facile) puis le swing, et plus tard le be-bop. Et rares sont les élus qui iront assez loin pour se confronter au free jazz, ou aux multiples facettes du jazz fusion. Dans le jazz comme dans le classique, la priorité est accordée à la conservation d'un patrimoine, reconstruit en dehors des préoccupations qui ont amené à le constituer. On apprend à improviser selon des règles d'harmonies précises, oubliant que ce sont ceux qui précisément ont transgressé ces règles qui ont marqué l'histoire du jazz. On ne prend pas non plus en considération que le jazz au moment où il était joué par ces musiciens qui sont maintenant admirés contenait de fortes valeurs subversives, et que la lutte contre l'embourgeoisement a guidé pendant longtemps l'évolution de cette musique. Les musiciens be-bop, ont tentés de se démarquer des petits bourgeois blancs qui commençaient à faire du swing. Quand les boîtes de jazz où l'ont jouaient du swing et du be-bop sont devenues ces lieux très chic où le tout New-York se montrait, les musiciens ont cassé tous les codes avec le free jazz. Et aujourd'hui, le jazz recouvre des musiques tellement différentes, que les frontières avec le rock ou la musique traditionnelle ou même la musique contemporaine sont difficiles à établir, et que jouer du jazz peut aujourd'hui recouvrir des réalités différentes qui font appel à des savoirs faire très variés. On enseigne le jazz en partant du postulat que le swing est la base de tout, et qu'il faut donc le maîtriser avant d'avoir le droit de faire autre chose, alors qu'il est évident que jouer dans le style de Keith Jarrett par exemple n'a rien à voir avec la technique du swing. Et les élèves, maîtrisant parfaitement l'improvisation sur les standards du swing et du be-bop ne sont pas mieux armés pour aborder le jazz actuel.

– *Dans les musiques actuelles*

L'enseignement du jazz s'est donc éloigné d'une démarche de création, pour s'enfermer dans une « muséification ». En ce qui concerne les musiques actuelles, on peut observer le phénomène s'opérer petit à petit, avec encore des mouvements de résistances.

En effet dans cet enseignement à peine naissant, en cours de construction, certains sont en train de constituer un répertoire, de compiler des standards sur le modèle du jazz. C'est une tentative de réduire l'enseignement des musiques actuelles à l'exécution de morceau de groupes mythiques : il faudrait pour avoir un cursus complet avoir joué les Beatles, les Rolling Stones, les Red hot Chili Peppers, Radio head... encore une fois, on construit des bases, un parcours par lequel il faudrait obligatoirement passer pour acquérir la technique nécessaire pour ensuite pouvoir créer ses propres morceaux. Mais la réalité, est que au bout de plusieurs années à avoir sacralisé les créateurs, il apparaît que l'on est finalement handicapé pour se mettre à créer soi-même.

– *L'exemple du beatbox*

À travers l'exemple du beatbox, on peut voir que la voie de la rationalisation du savoir est suivie par les musiques les plus récentes, qui viennent à peine d'accéder au statut de musique. Robin Martino décrit dans son mémoire de sociologie comment les beatboxeurs, désirant transmettre leur savoir faire, sont en train de mettre en place des « tutoriaux » pédagogiques :

« [les beatboxeurs] ont créé un moyen d'écrire les rythmes en traduisant les différents sons en onomatopées qui s'enchaînent. Il n'existe pas encore un langage unique (...). Certains beatboxeurs sont prêt à travailler sur l'élaboration d'un système basé sur des symboles phonétiques dans un souci de précision(...). Ce désir s'inscrit également dans un processus de rationalisation de la pratique. »

« les tutoriaux (...) se veulent descriptifs et didactiques. Ils sont souvent organisés en fonction de leur difficulté ce qui fait apparaître la notion de niveau. »

« En dévoilant les différentes techniques, l'auteur du tutoriel est amené à rendre intelligibles ces explications. Il doit formaliser un savoir-faire et des connaissances qui jusque là se transmettaient oralement. »¹¹

Ce qui est remarquable, c'est que ceux qui rédigent ces tutoriaux sont la première génération de beatboxeur, ceux qui ont participé à la création de cette musique. Ils n'avaient pour la plupart aucune connaissance théorique de la musique. Il s'agissait au départ d'imiter les boites à rythmes électroniques utilisées dans le rap, quand on a pas les moyens d'acquérir ce matériel onéreux. Cela permettait aussi de faire du rap dans n'importe quel endroit, dans la rue, sans avoir besoin de branchement. La discipline c'est ensuite développée indépendamment dans une logique de performance. Les pratiquants ont donc créé leur compétence en cherchant à imiter les sons qu'ils pouvaient entendre sur les disques. Ils l'ont développée en organisant des « battle », compétitions caractéristiques de la culture hip-hop, qui les poussent à être toujours plus créatifs, à se démarquer par un son inédit.

11 Robin Martino, *le Human beatbox et ses pratiquant*, mémoire de master de sociologie, université Pierre Mendès-France, grenoble, 2009. Le mémoire est téléchargeable à l'adresse internet : http://robin.martino.perso.neuf.fr/Site/Robin_Martino.html

Oubliant comment ils ont acquis leur savoir-faire, les beatboxeurs élémentarisent et compilent maintenant les différents sons qu'ils ont repérés, formant ainsi un patrimoine du beatbox (cf. annexe). Ils organisent des stages où ils présentent quelques sons de base, à partir d'une notation qu'ils mettent en place :

Un rythme ternaire:

1 2 3 / 1 2 3 / 1 2 3 / 1 2 3
B t t / P f t t / B t t / P f t t

Un rythme binaire:

1 2 3 4 / 1 2 3 4 / 1 2 3 4 / 1 2 3 4
B t t t / P f t t t / t t B t / P f t B t¹²

On voit à travers cet exemple, que les pratiques les plus récentes suivent la voie du modèle classique, privilégiant un mode de savoirs patrimonial plutôt qu'évolutif, et une démarche de reproduction plutôt que de création. Les beatboxeurs cherchant à transmettre leur pratique, entreprennent de formaliser des savoirs qu'ils conçoivent alors plus comme un répertoire de sons utilisables que comme une démarche de recherche de sons nouveaux. Ils établissent donc des bases pour les débutants, qui devront d'abord les maîtriser avant de pouvoir éventuellement innover

Les musiques actuelles sont donc aussi concernées par cette question de la relation entre création et enseignement, et connaissent des débats internes sur la voie à suivre. Il y a une forte méfiance vis-à-vis de l'institution, de la part de certains musiciens qui craignent de perdre leur vitalité créative leur dimension anti-académique en intégrant les conservatoires. Si bien que certains sont contre cette intégration. D'autres, conscient de l'importance des moyens matériels que représentent les conservatoires, essaient de construire un modèle d'enseignement mettant la création en avant.

On connaît donc en France un mouvement général qui conduit toute nouvelle pratique à se rationaliser. Cela ne concerne pas uniquement la musique, mais se retrouve dans l'enseignement général où l'on crée des disciplines artificiellement séparées, dans lesquelles sont répertoriés des savoirs à accumuler. C'est que l'on conçoit les connaissances, comme l'écrit Jean-Pierre Astolfi, « *comme des choses qui se possèdent, s'accumulent, se contrôlent, se restituent à la manière d'un capital.* »¹³. Avec cette vision, l'enseignement se condamne à transmettre des savoirs établis, sclérosés et se coupe d'une démarche de recherche, d'un savoir en construction, qui évolue perpétuellement. Pour mettre la création au cœur des préoccupations des écoles de musique, il ne s'agit donc pas de simplement revoir des programmes, mais bien d'effectuer une révolution dans la conception de la nature des savoirs.

12 Issu du forum « beatboxfrance », cité in Robin Martino, op.cit.

13 Jean-Pierre Astolfi, le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles, in Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers, ESF, 2003.

Le constat que nous dressons sur le fonctionnement de l'enseignement musical peut paraître sévère, et on pourra nous reprocher de ne pas prendre en compte les évolutions tendant à aller dans le sens d'une plus grande place laissée à la création et nous opposer mille exemples d'écoles qui favorisent les activités de création. Mais au sommet de la pyramide, ceux qui sont valorisés restent les détenteurs du patrimoine et qu'on le veuille ou non, c'est le sommet qui indique une direction générale. Et à l'intérieur même de ces écoles qui cherchent à développer les ateliers de composition ou d'écriture, l'évaluation porte finalement essentiellement sur la capacité à interpréter une partition.

Nous ne pouvons cependant pas ignorer l'importance des innovations pédagogiques proposées par quelques professeurs qui développent dans la lignée des théories constructivistes des travaux d'écriture, d'improvisation, d'invention. Mais souvent, cela reste au stade d'exercice visant à s'appropriier mieux un savoir particulier. Ces travaux sont très intéressants et efficaces pour faire saisir à des élèves un concept en le leur faisant manipuler, mais n'ont pas pour vocation d'accéder à un statut d'œuvre (et pas forcément chef d'œuvre) publiable, et n'ont pas pour but de faire entendre à un public de l'inédit. On ne peut pas vraiment dire que ces travaux participent réellement à la production culturelle française. Ils peuvent tout au plus revendiquer de donner le goût à des élèves de faire plus tard de véritables œuvres, et de développer la créativité, terme ambivalent qui n'est pas synonyme de création.

- Où l'on parle de créativité.

Ce terme très à la mode dans les discours pédagogiques, et plus encore dans l'enseignement artistique nous semble poser plusieurs problèmes.

Il ne faut d'abord pas oublier que ce mot vient encore une fois, comme l'explique David Hameline, de l'armée. Comme la disciplinarisation, décrit plus haut à travers Foucault, a correspondu au besoin de l'armée du XVIII^e, la créativité est a été inventée pour répondre aux nouveaux besoins militaires qui ont fortement évolué au moment de la seconde guerre mondiale. En effet, les services secrets cherchent à recruter des gens hautement qualifiés « *qui dans une situation anxieuse, disposant d'un temps minimum, sous la menace de l'ennemi, soient capables de lire, le plus rapidement possible et le plus efficacement possible, des documents scientifiques*¹⁴ ». Autant dire que le modèle du soldat qui exécute le plus efficacement les gestes qu'il a intégrés, ne correspond plus à ce besoin, non plus que le bon élève qui possède « *une intelligence qui essentiellement, comprend les choses en les ramenant à un modèle déjà connu* ». il faut recruter des gens faisant preuve d'une autre forme d'intelligence, « *open ended* », des intelligences qui « *quand elles sont en face d'un problème [sont] capables d'imaginer, dans l'instant, vingt solutions possibles* ».

C'est ainsi que le concept de créativité apparaît pour désigner les compétences que l'on attend des espions, puis est repris par les entreprises qui ont de moins en moins besoin d'ouvriers spécialisés et recherchent de plus en plus de cadres, à qui l'on demande de produire de nouvelles idées, de

14 Cette citation, ainsi que les suivantes sont tirés d'une conférence de Daniel Hameline, intitulée Créativité et création dans l'enseignement et la pratique de la musique, tenue le 16.03.1996

s'adapter à un marché en perpétuelle évolution. On est donc là bien loin de cette image « *du même qui dessine spontanément dans un atelier ou une classe* », mais il s'agit de « *rentabiliser l'imagination* ». C'est en fait, une nouvelle forme d'organisation qui n'a rien à voir avec une quelconque émancipation de l'individu, mais qui correspond seulement à une recherche d'efficacité encore plus poussée.

Mais ce qui nous paraît plus problématique encore, c'est l'idéologie qui se cache derrière l'utilisation du concept de créativité dans la pédagogie. Il se rapproche en effet du principe de la non directivité du psychologue américain Carl Rogers, qui fonde sa réflexion sur l'idée du « *growth* ». Ce terme désigne l'idée que chaque être humain possède une capacité à se développer non pas par une influence extérieure, mais poussé par une force intérieure, une énergie de croissance vitale. Il suffirait alors de laisser libre cours à la spontanéité de l'enfant pour que nécessairement il se développe.

Bernard Charlot a déjà dévoilé l'idéologie qui s'abrite derrière ces concepts séduisant. Ces idées s'appuient sur la croyance en une nature humaine universelle, en relation avec un Absolu, qu'il s'agirait d'actualiser. S'épanouir, c'est devenir ce que l'on est, se réaliser soi-même. « *Paradoxalement, nous dit Charlot, la créativité humaine n'est pas création de l'homme, mais actualisation de l'homme*¹⁵ ». Cette idéologie, au-delà des problèmes conceptuels qu'elle pose (si l'homme possède une nature humaine inaliénable, pourquoi est-il besoin de l'éduquer? Et pourquoi si l'Homme est moral par essence, ne se conduit-il pas moralement ?), nie la construction sociale de l'être, et sert à justifier les réalités du monde.

Il nous paraît essentiel de réaffirmer que l'enfant ne peut se construire que sur des modèles, et que l'on ne peut pas attendre de lui une spontanéité créative. La faculté de créer ne peut se développer que si on transmet des modèles. Une création originale ne peut advenir que si l'on part d'un contexte culturel. On ne crée pas à partir de rien. Comme l'a montré Howard Becker¹⁶, il est impossible d'inventer un art qui soit indépendant de toute référence préexistante. Donc, l'enseignement de la création, ne peut s'appuyer que sur des références sociales et non pas sur un Absolu en relation avec une structure métaphysique de l'univers.

Notre préoccupation première était le rôle de l'école de musique dans la production culturelle. Nous avons dans cette première partie abordé la relation entre l'enseignement et la création, aspect primordial de notre problématique. Mais production culturelle et création ne se confondent pas. Si la production culturelle ne se limite pas à la création, la création n'est une œuvre culturelle que si on lui en reconnaît socialement le statut.

15 Bernard Charlot, *la mystification pédagogique*, payot, 1976

16 Sociologue américain, Howard Becker a beaucoup travaillé sur la sociologie de l'art, et plus particulièrement sur la musique, et s'est intéressé à la construction sociale qu'est l'art et statut d'œuvre d'art.

II. La valeur sociale du travail scolaire

● Le refus du statut social de l'élève dans le modèle de l'école républicaine

Au delà de la question de la création, c'est donc maintenant plus largement la question de la production culturelle qu'il nous faut aborder. Et si elle en est à notre sens un axe important, on ne peut pas pour autant réduire la production culturelle à la création. Nous regroupons sous l'appellation production culturelle tout événement ou produit (concerts, spectacles, publications enregistrements), qui s'adresse à un public qui va lui reconnaître son statut d'œuvre d'art ou tout du moins d'œuvre culturelle. Il faut donc que cette production ait pour but de rencontrer dans quelques circonstances que ce soit, un public qui soit intéressé par cette production. Nous insistons particulièrement sur ce dernier point car c'est celui qui nous paraît le plus important et le plus mal traité dans le cadre de l'enseignement. J'ai récemment fait part à un professeur de conservatoire de mon étonnement face au fait que les élèves des écoles de musiques participent si peu, à la production culturelle. La réponse est venue naturellement et comme une évidence, si bien que je me suis presque senti idiot d'avoir posé la question : « mais c'est précisément parce que ce ne sont que des élèves et qu'ils sont là pour apprendre, parce qu'ils ne savent pas ». Évidemment. Un élève n'est pas à l'école pour produire quelque chose mais pour apprendre. Mais finalement, le travail que l'on fait à l'école est-il condamné à être purement scolaire ? Ne peut-on apprendre en justement en produisant quelque chose ? Pourquoi paraît-il si évident que l'activité de l'élève ne puisse avoir pour vocation d'être un travail productif ?

Cela vient notamment de la définition suivante ; L'école, « skholê » : lieu où il est loisible de,. Où l'on peut prendre le temps d'apprendre en faisant des erreurs sans que cela porte à conséquence. De cette conception progressiste, on tire souvent l'idée que l'école doit être un lieu sanctuarisé, où le monde extérieur ne doit pas entrer¹⁷. Dans l'application, cela protège les enfants et les dispense de l'obligation de travailler pour survivre. L'instruction obligatoire, c'est permettre aux enfants d'échapper pendant un moment de leur vie aux contraintes du monde capitaliste, à l'exploitation. Mais ils perdent en même temps toute fonction sociale. Ils n'apportent rien à la société, ne produisent rien pour la société, et ne sont d'aucune utilité et sont donc exclu de la vie sociale.

Tout ce que l'on fait à l'école, est pour l'école, et n'a pas d'existence en dehors de l'école. On donne aux enfants à faire des travaux qui n'ont d'autres utilités que scolaires. Et cela dépasse la question du type de savoir enseigné ou les questions de méthodes pédagogiques : le travail que l'on fait à l'école n'aura d'existence en dehors de l'école que dans sa traduction en terme de résultat scolaire. La seule chose qui peut valoriser socialement l'élève, c'est d'avoir eu une bonne note et finalement la nature du travail qu'il aura effectué n'intéressera pas.

¹⁷ Nous verrons plus loin qu'il existe d'autres conceptions de l'école, chez Freinet qui plaidait pour une « école par la vie, pour la vie, par le travail » dans L'éducation du travail.

- Le modèle de la transmission traditionnelle : un exemple d'apprentissage lié à un travail social

- L'exemple des métiers côtiers

Ce fonctionnement est celui que l'on peut le plus souvent observer dans le cadre d'un enseignement organisé, rationalisé, mais ce n'est pas le seul qui existe. En effet, il y a toujours eu des savoirs qui ont été transmis sans qu'il n'y ait d'école. Dans la transmission traditionnelle, les enfants ne sont pas séparés du reste de la société, mais y sont au contraire pleinement intégrés et y jouent un rôle. Paul Jorion et Geneviève Delbos décrivent, dans « la transmission des savoirs »¹⁸, comment elle s'effectue malgré l'absence de toute démarche d'enseignement, à travers une étude anthropologique dans les milieux des conchyliculteurs et des paludiers.

Dans ces deux métiers, il s'agit de très petites entreprises dont le seul employé déclaré est le père, mais où toute la famille est mise à contribution. Pour maintenir un équilibre économique précaire, on a besoin de la participation à certaines périodes, des enfants, dès leur plus jeune âge. On ne cherche pas à leur enseigner un savoir, la plupart du temps, les paludiers ne veulent pas que leurs enfants apprennent ce métier car ils espèrent pour eux un avenir meilleur. Ils ne veulent pas les voir devenir à leur tour paludier, car connaissant cette vie pleine de contraintes, sans jour de repos, sans jamais de vacances, pour un revenu modeste et toujours incertain, ils rêvent de les voir trouver un travail salarié, socialement plus valorisant. Il n'y a donc aucune volonté d'enseigner aux enfants un savoir, mais pour des raisons économiques, on les place dans des situations d'apprentissage. On ne leur explique jamais comment faire mais on ne leur montre pas non plus. Contrairement à une idée reçue, l'apprentissage traditionnel n'est pas basé sur l'imitation. En effet, on demande aux enfants d'effectuer une tâche parce que les adultes n'ont pas le temps de s'en occuper, et ne sont le plus souvent pas au même endroit ou font autre chose. Dans cette logique, si un adulte prend le temps de montrer à un enfant, il a plus vite fait de le faire lui-même, et c'est donc une perte de temps. Et comme on l'a vu plus haut, il n'y a pas de volonté d'investir sur un futur avec les enfants, mais simplement un besoin immédiat de main d'œuvre. Certes, les enfants entendent depuis toujours leurs parents parler des problèmes de récolte, les ont accompagnés dans les marais, les ont vu faire. Mais il n'y a pas un moment organisé où on leur montre comment faire. Ils réussissent par ce qu'ils se projettent dans l'image du paludier qui maîtrise les gestes, dans l'image qu'ils veulent atteindre.

Les enfants n'apprennent donc pas parce qu'on leur enseigne, ou qu'on leur montre, mais parce qu'ils ont à le faire, que l'on compte sur eux, qu'ils ont une responsabilité. La réussite de la récolte dépend en partie d'eux. Cette responsabilité est à leur mesure, limitée, petite au départ, puis grandissante au fur et à mesure de leur expérience. Il n'y a pas de coupure entre phase d'apprentissage et entrée dans le monde social, mais on apprend parce que la société a besoin de nous.

18 Geneviève Delbos / Paul Jorion, La transmission des savoirs, Ed. Maison des sciences de l'homme, Paris 1984

- Quelques exemples de transmission traditionnelle en musique

On peut retrouver ce modèle de transmission dans la musique. Dans les orchestres d'harmonies par exemple, on a besoin de renouveler l'effectif et donc de transmettre ce savoir, mais il n'y a pas de phase d'apprentissage qui précéderait l'intégration de l'orchestre. Les débutants sont tout de suite intégrés, et ont une partie à tenir. Là encore, une partie adaptée à leurs possibilités, leur rôle gagnant en importance petit à petit, mais ils trouvent une véritable place au sein de l'orchestre. On ne leur donne pas à réaliser une tâche pour qu'ils apprennent mais parce que l'on a besoin d'eux. La motivation dans ce cas n'est pas, « travaille et tu verras plus tard tu pourras être musicien, tu pourras te faire plaisir. » mais simplement « assure ta partie parce qu'on a besoin de toi. ». Ils ont un rôle social clair, ils doivent participer aux différentes cérémonies, fêtes où l'harmonie est sollicitée. Cependant, on ne peut pas complètement transposer le modèle des paludiers à l'exemple de l'harmonie. En effet, nous avons vu que chez les paludiers, les enfants effectuent à partir d'un certain âge une tâche différente de celle de leurs parents, souvent à un autre endroit. Ils passent ainsi de main d'œuvre supplémentaire, qui permet d'être plus nombreux à faire le même travail, à main d'œuvre complémentaire, qui permet de libérer les adultes de certains travaux. Or, on ne retrouve pas ce passage dans les orchestres d'harmonies où les enfants constituent un renfort pour des parties déjà jouées par des adultes et pas une possibilité de remplacement d'un adulte. On ne confie généralement pas une partie même très simple à plusieurs débutants seuls, ils n'ont pas la responsabilité d'un pupitre, mais chacun doit suivre un chef de pupitre qui est plus expérimenté.

Nous n'avons donc pas tout à fait affaire dans cet exemple, à une transposition du modèle du paludier, car la responsabilité du débutant reste somme toute assez limitée, et sans doute l'exemple des organistes est-il plus pertinent.

L'organiste constituait il y a peu encore, une des figures sociales du musicien les plus importantes. La religion perdant de son poids dans la société actuelle, le rôle d'organiste en perd autant, mais il n'y a pas si longtemps, chaque église avait son organiste. Chaque église donc chaque quartier dans les villes et chaque village si petit soit-il avait son organiste. Il y avait un grand besoin de musicien pouvant assurer l'accompagnement des chants et jouer pendant la communion à l'office tous les dimanches. Les grandes églises pouvaient disposer de bons organistes qui venaient le dimanche, en échange de l'accès à l'orgue pour travailler le reste de la semaine, mais dans les campagnes ou les petites villes, il était moins facile de trouver un organiste, d'autant plus qu'il n'y avait pas forcément un instrument de grande qualité, et parfois un simple harmonium. On recrutait alors généralement un paroissien qui avait quelque rudiments de solfège et l'organiste attitré se chargeait de lui transmettre son savoir. Là encore, l'apprenti était très tôt chargé d'animer une partie de la messe, et apprenait ainsi à maîtriser l'instrument en le pratiquant en situation, « sur le tas », sans formation préalable, dans le but de remplir le rôle social qui lui était dévolu.

À travers ces deux exemples, même si ils sont un peu différents, on peut bien dessiner un modèle de transmission traditionnelle de savoirs, appliqué à la musique, sans qu'il y ait d'organisation d'un enseignement, et qui contient de véritables différences de conceptions par rapport au modèle dominant des écoles de musique.

Tout d'abord, l'apprenti est considéré tout de suite comme musicien. Ce statut n'est pas un objectif, une perfection à atteindre, mais une réalité dès lors que l'on joue d'un instrument. Cela tient à la conception de la perfection de la musique. On se trouve ici dans une vision plus proche de la conception allemande. Il y a en effet une différence dans la vision de cette idée de perfection de la musique entre l'Allemagne et la France que Noémie Lefèvre a très bien décrit dans De la natation appliquée à l'éducation musicale¹⁹. Dans les deux pays, faire de la musique constitue une perfection mais en France, on considère la perfection comme un idéal à atteindre, on commence par apprendre à jouer, et seulement après on va essayer de faire de la musique, et alors seulement quand on a touché cette perfection, on peut revendiquer l'appellation « musicien ». Mais qui peut se pré-valoir d'avoir jamais atteint cette perfection ? En Allemagne en revanche, la perfection est constitutive de la musique, elle est présente dès les premières notes réalisées. Un débutant est donc musicien à partir du moment où il produit ses premières notes.

D'autre part, dans ce contexte, on ne se pose pas la question de la motivation, qui hante tant de professeurs, puisque le sens et l'utilité du savoir que l'on acquiert est immédiatement perceptible. Quand on a à faire quelque chose qui nécessite un certain nombre d'apprentissages, on ne se demande plus « à quoi ça sert ? » d'apprendre puisque c'est le besoin que l'on a ressenti qui pousse à faire la démarche d'apprentissage. Il y a inversion du rapport cause/conséquence : on n'est pas autorisé à faire parce que l'on a appris mais on apprend parce que l'on doit le faire. Ce n'est plus l'apprentissage qui permet l'activité mais c'est l'activité qui provoque l'apprentissage. On ne se pose plus la question de la motivation, ou plutôt, on se la pose différemment : elle ne concerne plus l'apprentissage directement mais l'activité elle-même. Et l'on touche là à un point particulièrement sensible en musique, et qui diffère là encore dans nos exemples, du modèle dominant.

En effet, la plupart des professeurs de musique, voudraient voir leurs élèves ressentir comme à leur instar, le même plaisir « pur » à jouer ou écouter de la musique. On pense souvent la motivation en terme de plaisir personnel. Un bon élève est celui qui va trouver du plaisir dans la musique, un plaisir hédoniste qui ne peut se produire que dans la rencontre de l'individu avec la Musique, relation de l'universel à l'individuel. On reconnaît souvent le rôle joué par la relation avec le professeur ou les autres élèves dans le plaisir de jouer, mais il est souvent considéré comme peu noble par rapport à ce plaisir « pur » pour la musique. C'est à défaut de trouver un amour de la musique que l'on joue sur cette motivation que l'on considère comme extérieure. On cherche à créer un plaisir pour la musique en soi, et non pas pour les relations sociales qui naissent de cette pratique. Mais c'est oublier que la musique est une construction sociale. N'est musique que ce à quoi la société reconnaît le statut de musique. L'art n'est art que dans son existence sociale. Dès lors, il ne saurait y avoir d'amour « pur » de la musique en dehors de toute société, naissant d'une reconnaissance d'une beauté universelle. Si la valeur de la musique et de l'art en général s'est construite socialement, l'amour de l'art ne peut se construire à son tour que socialement.

19 Noémie Lefèvre, De la natation appliquée à l'éducation musicale, in Enseigner la musique n°9-10, 2007

Dans l'orchestre d'harmonie, la motivation première est de se retrouver entre copains, d'être intégré à un groupe, d'avoir un objectif commun au sein de ce groupe, et d'avoir une part de responsabilité dans la réalisation de cet objectif. On va s'investir dans ce travail d'abord parce que l'ensemble du groupe compte sur chacun. Le premier plaisir en musique, se ressent dans le fait de jouer avec ou/et pour quelqu'un. Nous ne nions pas qu'il puisse exister un plaisir solitaire de la musique, dans le fait de jouer ou d'écouter de la musique seul chez soi, mais cet onanisme musical ne peut venir que dans un second temps. Si on est capable d'apprécier un enchaînement harmonique particulièrement audacieux, surprenant, c'est que l'on a construit des références dans le système tonal. On ne peut être surpris par une cadence rompue que si l'on attendait sa résolution en cadence parfaite. Or l'évidence de cet enchaînement n'a rien de naturel, mais est une habitude culturelle. Il faut donc avoir construit des références culturelles pour avoir un plaisir esthétique pour la musique.

● Alors supprimons l'école?

C'est la question que l'on peut être tenté de se poser, à la lecture de ces illustrations. Si l'on apprend aussi bien, voire mieux sans école, pourquoi ne pas mettre à bas l'école. Pourquoi maintenir cette institution si la transmission du savoir s'effectue de toute façon. L'hypothèse de la suppression de l'école n'est évidemment pas celle que nous allons soutenir. Car notre propos ici, n'est pas d'ériger en exemple, le modèle de la transmission traditionnelle car celui-ci comporte plusieurs problèmes.

D'abord, cela favorise uniquement les savoirs utilitaires : on n'apprend que ce dont on a besoin dans l'immédiat, les savoirs que l'on va devoir mobiliser pour répondre à la situation dans laquelle la société nous place. On a pas de prise sur notre savoir et notre apprentissage, ils sont entièrement dictés par les besoins à court terme du milieu social dans lequel on se trouve.

On voit bien à travers l'exemple des paludiers, que les enfants si il n'y avait pas l'école, n'apprendraient que les savoirs directement utiles au métier de paludier, et n'auraient donc aucune chance de s'extraire de leur milieu social. Et c'est ce qui arrive généralement dans les sociétés traditionnelles, où les fonctions se transmettent de génération en génération. Un fils de paludier a toutes les chances de devenir paludier à son tour, et de voir ses enfants, petits enfants prendre la même voie. L'école est censée lutter contre ces déterminismes sociaux, et rebattre les cartes à chaque génération. On ne va pas revenir ici sur le rôle dans les faits de l'école qui a tendance à confirmer ces déterminismes et même à les naturaliser. Mais comme le montre Bernard Charlot, vouloir supprimer l'école sous prétexte qu'elle renouvelle les inégalités, c'est oublier que les inégalités sont formées par la société. Supprimer l'école c'est laisser libre cours à la loi du plus fort. Sans parler de tous les savoirs qu'il est essentiel d'acquérir pour devenir un citoyen à part entière, capable de participer aux choix de société, capable de faire preuve d'esprit critique, d'analyse, capable d'exprimer et défendre ses idées. L'idée démocratique égalitaire est illusoire si les citoyens ne possèdent pas un certain nombre de savoirs. Or si on se repose sur les besoins de la société pour apprendre, il y a peu de chance que l'on acquiert ces connaissances.

D'autres part les savoirs traditionnels, se construisent souvent sur une part de pensée magique. Les paludiers personnifient le marais, en parlent comme quelque chose de vivant. Une récolte est plus ou moins bonne parce que l'on a su écouter son marais, que l'on a pris soin de la « mère ». Le bon paludier, c'est celui qui « *sait parler à ses marais* ». On ne peut pas tirer d'un savoir traditionnel de généralisation, propre à la science, il ne se construit que sur des cas particuliers. C'est le reproche qui est fait au savoir scientifique : il se fonde sur des règles, qui par définition sont globalisantes, et ne tiennent pas compte des milles facteurs qui peuvent faire mentir la règle. Les paludiers, eux ne s'intéressent qu'à ces cas qui vont produire chaque fois des effets différents, en tirant des explications parfois irrationnelles. Mais leur savoir, qu'ils ont acquis d'expérience, n'est valable que pour leur marais et n'est alors pas transposable d'autres circonstances. Un changement climatique, et tout est à ré-apprendre. Si les paludiers n'enseignent pas leurs savoirs, c'est aussi qu'ils ne les ont souvent pas théorisés. Leurs savoirs sont d'ordre pratique et comportent l'avantage sur les savoirs théoriques, d'être immédiatement applicables à la réalité, mais sont inopérant s'il s'agit de mettre au point des règles qui puissent apporter des éléments de compréhension du monde. Les paludiers subissent les événements naturels, en y repérant des rapports de causes à effets, mais sont incapables de les expliquer.

Et ce qui suit cette pensée magique dans la compréhension du monde, c'est une pensée magique dans l'explication des mécanismes d'acquisition des savoirs. Car si le savoir n'est pas enseigné par le père qui ne transmet que le travail, comment l'enfant apprend-il? Pourquoi certains réussissent et d'autres moins bien? C'est que ceux qui réussissent sont ceux « qui ont le goût ». C'est encore là une contribution à laisser agir la loi du plus fort, la sélection naturelle. Seuls ceux qui « ont le goût²⁰», ceux qui sont fait pour ça, s'en sortent, il n'y a pas de raison de se préoccuper de ceux qui n'y arrivent pas puisqu'ils n'ont pas la vocation.

Il n'est donc pas question de supprimer l'école et de revenir à une logique de transmission traditionnelle, car seule l'école peut permettre aux individus de s'extraire de leur milieu social, de s'émanciper face aux contraintes économiques, leur donner des outils de compréhension du monde et une capacité à agir dessus. Mais ce qui nous a intéressé dans l'étude de ce mode de transmission, c'est de voir comment on peut apprendre tout en participant à la construction de la société. Cette étude nous montre qu'il n'y a pas forcément de fatalité à être exclu de toute fonction sociale pendant le temps d'apprentissage, que l'on peut très bien se former en faisant un travail utile à la société et que cela peut jouer un grand rôle dans la motivation. Comme nous l'avons vu plus haut, quand on acquiert un savoir pour accomplir un travail, on ne se pose plus la question de l'utilité du savoir que l'on apprend, mais éventuellement du sens du travail que l'on accomplit. Et si il trouve une utilité pour la société, il prend alors tout son sens.

20 Il n'y a pas que dans la transmission traditionnelle que l'on retrouve ce type de croyances. Ailleurs, on parlerait de don (croyance particulièrement forte dans la musique), ou de Q.I., ou tout autre appellation qui permet de mettre l'explication de l'échec du côté de l'élève et non de l'enseignement.

● La Pédagogie Institutionnelle : une proposition pour concilier travail social et objectifs d'éducation

Il ne s'agit pas non plus de n'enseigner que des savoirs utilitaires, mais de trouver comment les savoirs que l'on veut faire acquérir peuvent trouver une fonction dans la société, d'inventer une action sociale au cours de laquelle les élèves vont effectuer un certain nombre d'apprentissages. La pédagogie institutionnelle a sur ce point mené des expériences intéressantes, avec les différents travaux d'écriture inspirés de Célestin Freinet. Fernand Oury et Aïda Vasquez décrivent dans Vers une pédagogie institutionnelle deux types d'activités faisant intervenir l'écriture : la correspondance inter-scolaire et le journal scolaire.

Ces deux activités obligent les enfants à écrire avec une motivation non pas extérieure mais dans l'acte même d'écrire. Une motivation extérieure, c'est une motivation qui n'est pas rattachée à l'activité elle-même, mais à des éléments que l'on va accoler à la réalisation d'une tâche ; dans l'éducation nationale, la principale motivation sur laquelle on joue, est la récompense de la bonne note.

Pourquoi peut-on avoir besoin d'écrire ?

Par exemple, Pour communiquer avec quelqu'un qui est loin (correspondance) ou à un grand nombre de personnes (journal).

Dans l'échange de lettre, l'enfant est obligé d'écrire pour répondre à son correspondant, tout oubli pouvant provoquer un drame pour celui qui attend une lettre, voit ses camarades en recevoir une et n'en reçoit pas. Dans le cas du journal, il y a un processus d'élaboration collective, il faut produire une publication capable d'intéresser les lecteurs. Chaque élève écrit un ou plusieurs textes et tous les textes seront soumis à élection. Le sujet et la forme du texte sont totalement libre, mais pour être choisi un texte doit répondre à deux critères : me plaire et plaire aux autres. Dans tous les cas, il doit faire l'objet d'une lecture publique pour être soumis à l'appréciation des autres élèves.

Les auteurs y voient une double motivation. Selon eux l'enfant est :

« -poussé par le désir d'exprimer une chose qui le touche affectivement, ou qui simplement l'intéresse

- "tiré" pourrait-on dire, par la certitude d'être lu par autrui. »²¹

Écrire n'a de sens que si l'on a l'espoir d'être lu. Dans le cadre des rédactions souvent pratiquées dans l'éducation nationale, il n'y a lecture que de la part du maître et dans le seul but d'évaluer un travail scolaire. Ici, il y a un véritable enjeu à écrire, on va être lu par d'autres dont la préoccupation n'est pas de noter un travail mais d'être intéressé par un contenu. Le travail des élèves a donc bien dans cet exemple une valeur sociale. Mais pour autant, il n'y a pas de soumission à des impératifs sociaux ou économiques et il y a bien en jeu de véritables apprentissages.

21 Fernand Oury/ Aïda Vasquez, Vers une pédagogie institutionnelle ?, Matrice, 1998.

D'abord, en réalisant ces travaux, l'élève apprend à écrire, c'est-à-dire former les signes qui traduiront une pensée qui devra être compréhensible par tout le monde. Les élèves du cours préparatoire n'arriveront pas dans un premier temps à écrire seul une lettre, et seront alors aidé du maître ou d'un élève plus avancé, mais peu à peu, les élèves seront capables de s'exprimer seul. Il y a une motivation réelle à pouvoir écrire ce que l'on veut sans l'aide d'un tiers, et les corrections apportées par le maître dans l'expression ou la grammaire, sont justifiées par le besoin d'être compris. Chaque texte écrit par un membre de la classe, sera pour tous les autres l'occasion d'un travail de lecture, mais aussi d'apprentissage sur le thème abordé dans le texte.

Par ailleurs, la fabrication du journal nécessite un certain nombre de compétences manuelles pour imprimer, mais il faut aussi manipuler des lettres, c'est encore une occasion de renforcer la maîtrise des signes.

Il va falloir faire encore des mathématiques pour compter le nombre d'exemplaires à imprimer, le nombre de pages par exemplaire, la quantité d'encre et de papier à prévoir en conséquence... mais c'est surtout un travail d'équipe à mettre en place où chacun doit avoir sa place, où il faut donc apprendre à gérer les conflits de personne, gérer en groupe les problèmes que peut poser tel ou tel membre qui peut remettre en cause la réussite globale du projet.

« *L'imprimerie a comme le dit Freinet, rétabli l'unité de la pensée et de l'activité enfantine* », c'est-à-dire qu'il n'y a plus séparation entre travail manuel et intellectuel, que l'on apprend à travers l'activité manuelle des savoirs théoriques qui vont permettre d'acquérir de nouvelles compétences pratiques. Il y a un aller-retour permanent entre théorie et pratique.

Enfin, dans cet exemple de la pédagogie institutionnelle, pour apporter du fond aux articles du journal, on va utiliser la sortie enquête. L'ensemble de la classe va à la rencontre du monde extérieur: chez Freinet, on se situait dans un contexte rural, les sorties étaient principalement dans la nature ou liées à l'agriculture. Dans le contexte d'école de banlieue parisienne, les visites seront plus axées sur la ville, les usines... il ne s'agit pas là encore, de mettre l'élève en contact direct avec la réalité sans qu'il y ait de médiation, pour cela il n'y aurait pas besoin de l'école. C'est là que le professeur a un rôle à jouer, et doit permettre à l'élève d'analyser et de porter un regard critique sur le monde qui l'entoure. Une visite à l'usine suscite de la part des enfants des questionnements sur la division du travail, sur la répartition des profits, les charges sociales. Les enfants expriment leur incompréhension du fonctionnement de la société, remettent en question l'organisation du monde, sans qu'il n'y ait d'embrigadement de la part du professeur.

On a donc là un exemple d'école où l'enfant n'est pas coupé des réalités sociales sans y être soumis. Il a l'occasion par le journal de faire un véritable travail social, de diffusion d'idées et d'enquêtes, par lequel il va effectuer de véritables apprentissages.

● Quelles applications pour l'école de musique

La réflexion qui reste à mener, et que nous souhaitons voir faire l'objet de nombreuses recherches, c'est la prise en compte des idées et des expériences que nous avons exposées, dans l'enseignement musical. Il semble que la question de la valeur sociale du travail scolaire ait peu été étudiée dans le cadre particulier de l'école de musique. Cependant nous pouvons dégager quelques pistes à explorer dans cet optique.

Les représentations publiques sont souvent nombreuses au sein d'une école de musique. Le travail est présenté à un public, il a donc une visibilité sociale, pourra t-on nous dire. Seulement, ce qu'on y présente n'est souvent qu'un travail scolaire, et le but n'est que de faire jouer l'élève devant un public. Le public lui, n'y trouve pas d'intérêt autre que de constater les progrès de son enfant. On ne peut fustiger dans ces conditions les parents qui partent dès qu'ils ont entendu leur enfant. Ce n'est pas systématique, et il y a des efforts de la part des écoles de musique, qui veulent présenter de véritable concert et refusent l'appellation « audition d'élève », mais ce n'est encore trop souvent qu'un changement de mot, et la volonté de changement de considération pour ces événements n'a pas beaucoup d'effet sur la réalité. Cela tient à plusieurs choses :

–D'abord, l'audition (ou tout autre nom qu'on lui donne) apparaît souvent comme un événement annexe à l'apprentissage d'un morceau. Le but premier est savoir bien jouer le morceau, qu'il y ait une représentation un non. Pour que le travail prenne une autre dimension, il nous paraît essentiel que la présentation à un public devienne, pour l'élève en tout cas, le but à atteindre, la fin qui donnera du sens à son travail. Il faut pour cela qu'il puisse maîtriser, ou au moins prendre part, à toutes les dimensions qu'implique une présentation publique : organisation, établissement de la programmation, gestion du matériel technique, publicité, rapport au public. Qu'il ne soit plus simplement dans le rôle de l'élève qui arrive sur scène, joue son morceau, et repars aussi tôt.

–Ensuite, pour que la présentation ait une véritable signification sociale, il faut que le public y trouve un intérêt. Voir défiler des débutants qui jouent des morceaux de type « promenade à dos de crocodile » que l'on peut trouver dans des recueils, ne suscitera qu'un engouement limité de la part des spectateurs. De même si on se limite à faire jouer aux élèves un peu plus avancés, des œuvres entendues milles fois, jouées par les plus grands concertistes concertiste, la comparaison ne jouera pas en la faveur des élèves. Il vaut mieux donc privilégier pour intéresser un public, des œuvres inédites ou moins connues, des œuvres écrites, arrangées, improvisées...par les élèves, ou de présenter (par une exposition orale ou écrite) un travail particulier sur une œuvre qui pourra alors renouveler l'intérêt du public. On peut penser aussi à d'autres types de rapport au public que le face à face entre les artistes qui sont sur la scène et le public qui écoute assis. L'exemple le plus évident, peut être l'organisation d'un bal : le public a alors un autre rapport à la qualité de l'œuvre musicale.

D'autre part, la production culturelle ne se limite pas forcément au spectacle, et peut prendre d'autres formes, à condition que soit toujours pensé le rapport à un public. Cela peut prendre la forme de travaux de recherches documentaires qui pourront être ré-employées par d'autres élèves voire un public plus large. On peut aussi envisager de produire des enregistrements, qui pourront matérialiser l'aboutissement d'un travail. On pourrait aussi imaginer de faire organiser par les élèves une action pédagogique auprès de personnes extérieures à l'école, où ils auraient à transmettre un aspect musical sur lequel ils auraient plus particulièrement travaillé.

Nous ne nions pas que de telles expériences puissent être mises en place et parfois avec succès, mais cela reste marginal, parce qu'elles restent largement méconnues, et il en existe peu, à notre connaissance de compte rendu, parce qu'elles sont menées à la marge, et enfin parce que ce n'est pas sur ces travaux que portent les évaluations. Et en dernière analyse, on n'accorde d'importance qu'à ce qui est évalué

Dans un conservatoire de la région Rhône-Alpes, on peut lire sur la porte de l'auditorium : « nous rappelons que les applaudissements sont interdits pendant les examens ». On voit bien ce qui a pu conduire à l'affichage d'un tel écriteau : le maintien de l'illusion d'un examen égalitaire, où ne saurait intervenir des critères tels que la satisfaction du public. On ne juge pas à l'applaudimètre. Mais c'est aussi l'idée à la fois que seul le travail scolaire peut être soumis à évaluation, que le travail que l'on peut fournir pour préparer un concert n'est pas un travail reconnu par l'institution, et à la fois, que l'on écoute dans un examen des élèves, qui ne sont pas encore de vrais musiciens et qui ne méritent donc pas d'être reconnus par des applaudissements, dans leur statut d'artiste.

Conclusion

En guise de conclusion, il nous faut évoquer quelques réflexions que soulève le bouleversement auquel nous aspirons, et que pose toute volonté de changement radical.

D'abord, les expériences de la pédagogie institutionnelle par exemple, visent à former des citoyens qui prennent la parole, participent aux décisions, sont partie prenante de l'organisation sociale et économique de la société. On pourrait objecter que les élèves qui sortent de telles écoles n'auront pas l'occasion d'appliquer dans la réalité cette compétence qu'ils ont acquise parce qu'elle conviendrait à une société où serait généralisée l'autogestion, mais risque d'être handicapante dans une situation où on leur demandera d'obéir sans discuter. De même, lorsque l'on forme un musicien capable d'innovations, d'invention, on peut se demander si il sera bien adapté à un marché de la culture largement dominé par des intérêts économiques et commerciaux, et peu enclin à s'ouvrir à des choses trop en dehors du « *lot standard* », comme dit Howard Becker²². C'est là que se pose un véritable dilemme à la pédagogie : doit on former des élèves pour qu'ils soient adaptés aux réalités du monde, ou en se référant à un être humain idéal, pour une société idéale ?

L'école échouera toujours si elle ne tient pas compte de la réalité du monde et renverra toujours son échec à un problème de moralité individuelle. Si l'école cherche à faire naître un citoyen idéal, sans prendre en compte la réalité sociale, ses efforts resteront vains. Mais si au contraire l'école ne sert qu'à avaliser le monde tel qu'il est, elle n'a plus aucune utilité, ce rôle pouvant très bien être rempli par la transmission traditionnelle « sur le tas », et alors oui il faut supprimer l'école.

L'école ne peut avoir son utilité que si elle prend compte la société actuelle avec une distance critique, en la ré-interrogeant. Elle ne peut chercher à former un Homme au comportement moral exemplaire si elle ne remet pas en question les structures sociales qui engendrent les comportements que l'on définit comme immoraux. Elle doit donc définir quel citoyen elle veut former, en fonction non pas d'une morale universelle, mais en fonction de la société actuelle, et de la société visée.

22 Le « lot standard » rassemble tous les éléments inter-connectés, qui façonnent la musique qui est produite : on peut inclure dans un lot le besoin d'avoir des instruments qui soient construits qui permettent de jouer les œuvres, l'impression de partition, des salles avec leurs modèles économiques qui programment les œuvres, des musiciens formés pour jouer ces œuvres, et un public capable de les apprécier. Le lot entraîne « *un pouvoir d'inertie* », dans le sens où l'on peut s'éloigner du lot standard, mais plus on s'éloigne, plus produire une œuvre devient compliquer : « *vous voulez de la musique à quarante-deux tons ? Allez-y écrivez-en ! Mais vous aurez tout le mal de la terre à la faire jouer, car personne n'aura les instruments ou ne saura en jouer, et d'ailleurs, personne ne saura l'entendre non plus* ». Howard Becker, *Le pouvoir de l'inertie*, in *Propos sur l'art*,

Seule la Nation possède la légitimité de définir quelle société elle veut engendrer. Cette question devrait être un sujet central du débat démocratique. Mais l'idée démocratique suppose en elle même que l'on forme des citoyens capables de participer à des choix de société. De même, la question du type de musicien que l'on veut former doit être posé politiquement : voulons nous une mettre en place une démocratie culturelle, ou souhaitons nous conserver une vision élitaire de l'Art.

Ensuite, nous nous proposons de former des musiciens capables de prendre part à la construction de la culture, de créer, d'inventer de nouvelles formes de événements artistiques, mais les critères qui président à la sélection au sommet de la pyramide sont basés sur la reproduction du patrimoine. Tant que les activités de créations et de production culturelle ne seront pas mis en valeur au même titre que l'interprétation dans les institutions de « l'excellence », elles seront condamnées à demeurer des activités marginales, exotiques, dévalorisées, réservées à des écoles de musique « de troisième ordre » ou des mjc avec tout le mépris qu'il peut y avoir pour ces structures. Et les élèves de ces structures eux-mêmes, réclameront un enseignement traditionnel pour se sentir légitime²³. Pour que ces changements aient une réelle portée, il ne peuvent pas rester au niveau de quelques expériences locales, mais c'est l'ensemble de l'organisation de l'enseignement qui est à remettre en cause, et en premier lieu la hiérarchisation qui existe entre des institutions qui n'auraient pour vocation qu'une pratique amateur (sous-entendue de moindre niveau) et éventuellement repérer les élèves particulièrement doués afin d'approvisionner des structures qui seraient les seules à accueillir « l'excellence ».

Mais une fois que l'on a dit cela, la tentation serait d'en tirer la conclusion que tout changement ne peut être que global, et venir de la société entière, donc qu'il est vain de se préoccuper de ces questions. Nous laisserons répondre Aïda Vasquez et Fernand Oury :

« l' homme de demain se forme actuellement, chaque jour, dans un certain milieu sur lequel nous pouvons partiellement agir : le futur viendra non d'une volonté idéale, d'un désir, mais du milieu actuel.

(...)mais ceux que nous appelons les "révolutionnaires après cinq heures", occupés toute la journée à une œuvre conservatrice ou réactionnaire attachent peu d'importance à ce qui se fait actuellement »²⁴.

Ceux qui plaident pour l'attente d'un éventuel « Grand Soir », favorisent en fait le maintien de l'ordre établi, et nous sommes donc condamnés à l'action au présent, localement, à notre échelle pour faire évoluer les choses, sans renoncer pour autant à militer pour un bouleversement plus large, mais qui ne pourra s'appuyer que sur des expériences que nous auront réussi à mener.

23 C'est un phénomène qui est apparu chez des élèves en musiques actuelles, qui réclament des examens « comme les classiques », avec tout le décorum, et tout les défauts qui leur sont reprochés, pour être reconnus comme musiciens à part entière.

24 op.cit.

Enfin, nous nous devons de ne pas surévaluer l'importance de l'école. Il y a toujours eu une croyance idéologique, que l'école allait régler tout les maux de la société. En 1870, on a attribué la défaite militaire de la France, à une faiblesse de l'éducation française par rapport aux prussiens, et l'on s'est promis de produire pour la prochaine génération, celle-ci étant perdue, des hommes parfaits. Et à chaque génération, on renouvelle un constat d'échec, jurant que pour les prochains, la pédagogie aura tout résolu. Mais c'est encore une manière de nier la responsabilité de la société actuelle et de repousser un véritable changement. C'est pourquoi, il ne nous faut pas nous contenter d'agir sur les élèves des écoles de musique si l'on veut voir naître une démocratie culturelle, mais aussi jouer pleinement notre rôle d'artiste dans la cité, et faire participer un public le plus large possible à la production de la culture.

Annexe

- Liste de sons établie par LOS, beatboxeur intervenant, et repris en annexe du mémoire de Robin Martino²⁵

KICK / GROSSE CAISSE

P : pression des lèvres et ouverture de la gorge

B : lèvres à l'intérieur expulsées

Ob : pied techno gorge

On : pied nez sortant de la gorge

D : langue sous lèvre supérieure expulsée

HIHAT / CHARLEY CYMBALE

TS : prononcer ts avec un sourire pour un son aigue

NS : décoller la langue du palet (sans respirer)

NHS : décoller la langue du palet en inspirant un S

BOUS : bout de langue sur dent du bas, dent du haut sur langue, souffler, et B en même temps

AHH : bouche grande ouverte, presser les cordes vocales et expulser un ahhhh

GONG : fermer la bouche et souffler dans le nez en compressant les cordes vocales.

SNARE / CAISSE CLAIRE

ICH : prononcer ICH en poussant sur la gorge

KL : prononcer KLA enserrant un peu les dents.

PF : faire une grosse caisse en même temps que ffffff

K : prononcer K un coup sec

KI : comme pour appeler un animal, décoller la langue des dents sur le côté

KH : positionner la langue sur les dents du haut sur un côté, aspirer en décollant la langue

TCH : pression de la langue sur le palet en TISH

UF : ouverture sèche des cordes vocales, en inspirant la bouche en U

TUS : langue sous lèvre supérieure expulsée avec un S

25 Op.cit.

Bibliographie

Astolfi Jean-Pierre, , le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles, in Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers, ESF, 2003.

Becker Howard, Les mondes de l'art, Flammarion, 1988

Becker Howard, Propos sur l'art, L'Harmattan, 1999

Charlot Bernard, la mystification pédagogique, Payot, 1976

Delbos Geneviève / Paul Jorion, La transmission des savoirs, Ed. Maison des sciences de l'homme, Paris 1984

Freinet Célestin, L'éducation du travail, in œuvres pédagogiques, seuil, 1994

Foucault Michel, Surveiller et punir, Gallimard, 1975,

Gellrich Martin, les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano, in Les cahiers suisses de pédagogie musicale, Janvier 1995

Harnoncourt Nikolaus, le discours musical, Gallimard 1984

Lefèbvre Noémie, De la natation appliquée à l'éducation musicale, in Enseigner la musique n°9-10, 2007

Martino Robin, le Human beatbox et ses pratiquant, mémoire de master de sociologie, université Pierre Mendès-France, grenoble, 2009.

Oury Fernand, Vasquez Aïda, Vers une pédagogie institutionnelle ?, Maspero, 1967, réédité chez Matrice 1998

Abstract

On observe aujourd'hui une véritable coupure entre une création artistique qui se produit dans des cercles de plus en plus confidentiels, et un public qui se reconnaît de moins en moins dans des œuvres qui lui paraissent ésotériques. Mais face à ce constat, il ne s'agit pas de changer la musique pour plaire au plus grand nombre, et encore moins de changer le public pour qu'il accède à des œuvres qui lui seraient supérieures. Ce qu'il faut changer à notre sens, c'est la relation du public à l'art, faire participer l'ensemble de la population à la construction de la culture. Pour atteindre cet objectif de démocratie culturelle, il est important de repenser le fonctionnement de l'école de musique pour rendre les élèves, dès le début, acteurs de la vie culturelle. Mais pour pouvoir imaginer un modèle d'organisation de la musique différent de celui que nous connaissons actuellement, il faut commencer par le dénaturiser, en dévoilant les mécanismes sociaux qui ont conduit à son établissement, et ensuite par l'étude critique d'autres systèmes de transmission, trouver des sources d'inspiration pour proposer une autre école.

Mots clés : Démocratie culturelle, production culturelle, fonction sociale, rationalisation du savoir, pédagogie institutionnelle.