

Guillaume Dussably

CEFEDM Rhône-Alpes
Promotion 2004-2006

Musiques Actuelles Amplifiées

**Pourquoi et comment
repenser la notion de
cursus en écoles de
musique ?**

Directeur de mémoire
Eddy Schepens

Sommaire

Sommaire	p.2
Introduction	p.3
I. Pourquoi repenser la notion de cursus en école de musique	p.4
1)Le problème du « professeur modèle »	p.4
2) Le caractère élitiste de l'enseignement de la musique	p.5
3) L'enseignement de la musique décontextualisé	p.6
4)Les enseignants et le changement	p.8
II. Comment repenser la notion de cursus en école de musique ?	p.10
1)L'enseignement, un travail d'équipe	p.10
2)Comment impliquer l'élève dans l'organisation et dans le contenu de sa formation ?	p.11
3) Les cursus de musiques actuelles amplifiées et ceux des autres esthétiques peuvent-ils être créés sur la même base ?	p.12
4) Quelques lignes directrices pour la création d'un cursus en Musiques Actuelles Amplifiées	p.14
→ Les cours de cultures musicales spécifiques	p.14
*Un projet solo	p.15
*Un projet de groupe	p.15
*Une présentation des spécificités d'un groupe ou de l'esthétique pratiquée par l'élève	p.15
→ Les cours de culture musicale commune	p.16
*Cours de culture musicale	p.16
*Projet pluri-esthétiques	p.16
*Informatique musicale	p.17
III. Projet pédagogique : M.A.O et nouvelles lutheries.	p.18
Conclusion	p.20
Bibliographie	p.21
Abstract et Mots-clefs	p.22
Annexe : Les enseignants et le changement	p.23

Introduction

J'entends ici par le mot « cursus » le parcours musical que doivent suivre les élèves des écoles de musique. Il existe un programme régulièrement mis à jours par la D.M.D.T.S (direction de la musique, de la danse, du théâtre et du spectacle vivant). Ce programme s'appelait en 1984,1991 et 1992 « *le schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse* », puis la dernière version parut en 1996 a été intitulé « *schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse* ». Ce dernier indique assez clairement l'objectif que devraient avoir ces établissements. Ils doivent être : « des établissements culturels à part entière, ils constituent des pôles forts d'activités artistiques : comme centres de ressources pour la musique et, pour la danse, ils ont vocation à répondre directement ou en partenariat avec d'autres institutions, à une demande diversifiée ; leur mission fondamentale de formation s'élargit vers de nouvelles perspectives répondant aux attentes de la société contemporaine : développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, animation de la vie culturelle de la cité, réduction des inégalités sociales au travers d'actions de sensibilisation des publics, de diffusion, de création et d'encadrement des musiciens et danseurs amateurs. »¹

Ces objectifs me semblent êtres encore assez éloignés de la réalité, aussi je tenterai dans ce mémoire de comprendre en quoi l'organisation des cursus en écoles de musique peut-être un moyen pour atteindre certains des objectifs du schéma d'orientation pédagogique.

Une grande part de mes propos dans ce mémoire sont basés sur des réflexions suite à mon propre parcours d'élève en C.N.R ainsi que sur un travail d'observation dans différentes écoles de musiques.

Dans un premier temps, j'expliquerai pourquoi, à mon sens, la question du cursus et la réflexion sur le contenu de l'enseignement est importante pour permettre à chaque élève de trouver sa place dans une école de musique. Trouver sa place, c'est pouvoir découvrir les différentes pratiques musicales et ensuite pouvoir en choisir une ou plusieurs en ayant les possibilités de pratiquer et de développer cette ou ces pratiques au sein de l'école de musique. Je donnerai ensuite des pistes sur lesquelles je pense pouvoir travailler pour l'élaboration d'un cursus de musiques actuelles amplifiées. Ce travail est donc pour moi l'occasion de pouvoir formaliser ma vision de l'enseignement et ainsi traiter un problème auquel je serai très certainement confronté dans les années à venir.

¹ Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musiques et de danse de 1996, D.M.D.T.S (page 1)

Pourquoi repenser la notion de cursus en école de musique

L'idée de cursus dans l'apprentissage de la musique semble inévitable, lorsque l'apprenant suit un enseignement. En effet, l'apprenant passe par un certain nombre d'étapes, « un parcours », avant d'atteindre un objectif musical. Ce parcours est souvent créé par l'institution afin d'organiser un enseignement et donc de permettre l'apprentissage.

En ce qui concerne l'autodidacte, aucun parcours n'est prédéfini à l'avance, il se fixe d'abord un objectif puis se crée un ou plusieurs dispositifs intermédiaires avant d'arriver à son but. Dans ce cas, les étapes intermédiaires sont souvent un nombre conséquent de répétitions des mêmes séquences, jusqu'à l'obtention d'une autosatisfaction pour pouvoir continuer ou passer à autre chose. Cette pratique semble fonctionner, mais il est évident que le temps et l'énergie qui devront être dépensés pour le travail d'un morceau seront très conséquents et ne seront pas toujours constructifs d'un objectif musical à un autre. Le parcours de l'autodidacte n'étant pas prédéfini, il rencontrera un grand nombre de problèmes, son parcours sera donc sinueux. L'autodidacte ne pourra donc réellement se construire un savoir que dans le cas où il sera capable de revenir sur ses objectifs. Ses apprentissages seront donc aléatoires ou dans certains cas inexistant.²

Le rôle des professeurs d'école de musique sera donc de pouvoir faire échapper l'apprentissage des élèves à l'aléatoire. Dans ce mémoire, je ne traiterai pas de l'apprentissage des autodidactes, mais de l'importance et de l'urgence d'une réflexion sur l'enseignement de la musique.

1) Le problème du « professeur modèle »

La démarche d'un élève en école de musique est souvent inverse à celle de l'autodidacte : un débutant est très souvent conduit à réaliser un grand nombre d'exercices avant même d'avoir un réel objectif musical.

Ces exercices sont des parades à d'éventuels problèmes que l'élève ne rencontrera peut-être jamais.

Le professeur donne donc souvent des réponses aux problèmes auxquels lui-même a été confronté lors de son propre apprentissage. De ce fait, l'élève n'est jamais confronté à une « situation-problème » et ne fait pas réellement d'apprentissage. Prenons l'exemple des gammes ; ces dernières constituent souvent un exercice préparatoire que l'on pratique comme un rituel avant de jouer de la musique. Or, les problèmes et les solutions posés la plupart du temps par le travail des gammes n'auront aucun lien avec la pratique musicienne de l'élève.

Très souvent le professeur fait travailler des gammes à son élève parce que lui-même lors de son apprentissage a travaillé des gammes avant d'aborder un autre exercice ou morceau.

C'est donc cette représentation du parcours modèle du maître qui demeure problématique, puisque tout le cursus de l'apprenant sera basé dessus. Il me semble qu'il serait intéressant

² Réflexion menée suite à un entretien avec Vincent Ollier qui prépare un mémoire sur *l'apprentissage de l'autodidacte*, F.D.C.A, CNSMD de Lyon, 2006

d'impliquer l'élève sur le contenu de son parcours musical, en favorisant une pédagogie de projet. Le fait de partir d'un projet construit avec l'élève peut effectivement éviter la dérive d'un apport de solutions sans que réels problèmes se soient posés à l'élève. C'est-à-dire qu'il convient que l'apprenant puisse faire des liens entre les informations qui lui sont données et ses problèmes concrets de musiciens. Très souvent, un grand nombre de savoirs théoriques, complexes, est livré à l'élève sans qu'aucun lien ne soit fait avec sa pratique musicale. L'élève qui n'a aucune tâche musicale précise à réaliser n'aura pas les moyens de se construire un savoir avec ce nombre écrasant d'informations qui lui sont données. Il me semble donc que l'enseignement de la musique doit toujours être contextualisé et personnalisé selon le projet du ou des élèves. Contextualiser l'enseignement musical signifie, à mon sens, donner une réalité musicale à chacune des tâches proposée à l'élève.

La généralisation du cursus en école de musique, c'est-à-dire l'idée d'un cursus unique, me questionne beaucoup quant à l'intérêt des enseignements dispensés ainsi qu'à l'égalité des chances entre les élèves. Seuls les élèves qui auront la capacité de faire par eux-mêmes des liens entre les différentes informations données en cours et leur pratique instrumentale, ou ceux qui seront aidés par leurs proches, pourront continuer.

Mon doute quant à l'efficacité de cet enseignement vient du constat que si l'élève n'a pas d'objectif personnel, il devra se contenter de devenir le même type de musicien que son ou ses professeurs, ou d'abandonner l'école de musique.

Il me semble en effet qu'une question primordiale devrait être posé par les directions et les professeurs d'écoles de musique :

Quels enseignements donner, pour former quels types de musiciens ?

2) Le caractère élitiste de l'enseignement de la musique

Tous les élèves qui sont aujourd'hui inscrits en écoles de musiques se doivent de suivre un *cursus*. Celui-ci s'avère être de nature pyramidal. Nous sommes forcés de constater que beaucoup d'élèves sont inscrits en éveil musical ainsi qu'en premier cycle, et qu'au fur et à mesure de l'avancement dans le cursus, de moins en moins d'élèves sont présents.

En effet, au niveau national (E.N.M et C.N.R confondu) en 2003-2004, 99257 élèves étaient inscrits en école de musique, 53057 étaient en 1^{er} cycle, 27353 en 2^e cycle, 11138 en 3^e cycle et 7709 en cycle spécialisé.³

Ces chiffres me conduisent à penser que cette façon de fonctionner a un caractère élitiste, consistant à filtrer les élèves jusqu'à obtenir « l'élève modèle », celui qui se sera adapté.

L'école de musique tend à ne former qu'un seul type de musicien. Celui à qui le schéma d'études musicales « classiques » aura convenu.

Ce problème de cursus me semble donc très important puisqu'il peut directement influencer sur l'idée de démocratisation de la culture. Les objectifs de la D.M.D.T.S concernant la «réduction des inégalités sociales » ne pourront être atteints si aucune attention n'est portée sur ce problème de cursus. Il faudrait qu'un élève dont les parents n'ont aucune connaissance musicale ait les mêmes chances de réussir qu'un autre élève. L'école de musique devrait aussi être « populaire », c'est-à-dire, connus de tous, il faudrait que tout le monde ait connaissance

³ MCC-DEPS : Données sur l'enseignement de la musique dans les C.N.R et E.N.M de Métropole
page 3/4.

de l'existence de ces établissements. Il est assez clair que, de nos jours, un grand nombre de personnes ignorent l'existence de ces écoles ou bien n'imagine pas que de tels lieux leur soit accessible. De plus, le simple fait que des limites d'âges très existents ou que des tests musicaux soient mis en place, même pour les débutants, réduit l'accès à ces établissements à un grand nombre de personnes.

La question des pratiques amateurs est un bon exemple pour appuyer ce propos, puisque très peu d'écoles de musiques sont prêtes à accueillir un adulte qui voudrait apprendre le piano, ou simplement avoir une pratique de musique d'ensemble sans suivre le *parcours* prévu.

Ce n'est pas seulement aux adultes que les portes sont fermées mais aussi aux élèves désireux de découvrir un nouvel instrument ou une nouvelle pratique. Existe-il, par exemple, une place pour un élève non-lecteur qui voudrait apprendre à composer ?

3) L'enseignement de la musique décontextualisé

Les pratiques musicales proposées par un grand nombre d'écoles de musique sont, à mon avis trop éloignées des pratiques musicales qui existent et prédominent largement dans notre société. Une étude menée par le Département des études et de la prospective de la Direction de l'administration générale nous apprend dans son *portrait sociodémographique* que « 71% des musiciens en France sont des interprètes de musiques populaires (jazz, rock, variétés, rap, techno, musique du monde, etc). »⁴

Depuis quelques années, l'école de musique où l'on enseignait seulement les musiques dites « classiques » a ouvert ses portes à d'autres esthétiques.

En effets, plusieurs écoles de musique ont créé des départements de Jazz, de Musique traditionnelles et de musiques actuelles amplifiées. La question n'est pas ici de savoir quelles musiques se rangent derrière ces intitulés, mais plutôt de savoir comment ces musiques sont enseignées?

Il est évident qu'une volonté de faire une place à ces musiques est réelle. Mais les mêmes problèmes se produiront si la façon d'enseigner demeure la même. La question reste de savoir quels musiciens veut-on former, et surtout quels moyens donne t-on aux élèves pour s'approprier les savoirs, c'est-à-dire de faire des apprentissages réels.

Je commencerai par partir du constat que sur la totalité des élèves qui ont terminé leur cursus en école de musique, peu d'entre eux ont eu l'occasion de pratiquer la musique sous d'autre forme que l'orchestre (d'harmonie ou symphonique). Il est par ailleurs très fréquent qu'ils n'aient pu participer à ces ensembles, si l'on prend le cas des pianistes par exemple.

Les occasions pour les apprentis musiciens de pouvoir jouer en groupe, de composer seul ou en groupe, de travailler sur l'enregistrement, de travailler l'improvisation, de mener à terme des projets pluri-esthétiques ou pluridisciplinaires, sont pour l'instant très rares.

Cette liste non exhaustive de pratiques musicales constitue pourtant un aperçu très réel de la vie des musiciens hors des écoles de musique (quelles que soient leurs esthétiques).

Ne devrait-on pas permettre aux apprentis musiciens de trouver dans leurs formations un lien réel avec les pratiques musicales qu'il souhaite découvrir ou approfondir? L'enseignement de la musique est donc trop souvent décontextualisé. En effet, les pratiques d'élèves en écoles de

⁴ Bulletin du département des études et de la prospective N°140, page 2.
Disponible sur le site <http://www.culture.gouv.fr/dep>

musique sont très souvent loin de la réalité des pratiques musicales ainsi que des envies des élèves.

Lors des cours de formation musicale, voire même de pratique instrumentale, une grande quantité d'informations sont données à l'élève ; mais elles ne correspondent souvent à aucune réalité musicale qui leur ferait sens. Les consignes données aux élèves sont souvent des exercices de styles n'ayant aucun lien direct avec leurs besoins.

Je pense que le simple fait de proposer un vrai contexte musical aux élèves, en leur proposant une *tâche*, favorisera l'apprentissage d'une notion musicale et ainsi validera un acquis. Le rôle du professeur consistera à déterminer quels objectifs d'apprentissage seront en jeu puis de créer une tâche musicale, une situation problème impliquant un contexte musical qui donnera sens à un apprentissage. Ce n'est qu'une fois face à un obstacle que l'élève sera en réelle situation d'apprentissage.⁵

1^{er} exemple :

Dans le contexte d'un cours de Musique assistée par ordinateur ;

Un grand nombre de compétences « techniques » sont requises, comme :

- La prise de sons
- L'échantillonnage
- La synthèse sonore
- Le montage et le « séquençage »
- Les effets audio numériques et le traitement du signal
- Le mixage
- Le mastering

L'enseignement élémentarisé, c'est-à-dire isolé les unes des autres, de chacune de ces techniques serait très long et fastidieux.

Si l'on propose à l'élève de composer un morceau dans un style prédéfini, l'élève sera nécessairement dans la demande, car il sera confronté à de réels problèmes qu'il devra résoudre. Il profitera donc de l'enseignement de ces différentes pratiques de base qui caractérise l'ensemble des musiques électroniques.

2^e exemple :

Dans le contexte d'un cours de musique de chambre pour un quintette de cuivres ;

De la même manière que pour l'exemple précédant un grand nombre de compétences « techniques » sont requises :

- L'accord
- La justesse
- Le travail du timbre pour obtenir un son de groupe homogène
- Les placements des respirations
- La technique instrumentale individuelle
- Les choix d'interprétations, etc.

⁵ C est ce que Jean Piaget dans Psychologie génétique, Que sais-je, PUF. appellera *la phase de rééquilibration majorante*.

Pour résoudre ces problèmes posés dans le contexte du travail en quintet de cuivres, il me semble évident qu'il faudra pour chacun d'entre eux les aborder dans le cadre d'une tâche précise.

Le travail sur l'accord isolé d'un contexte musical, comme l'interprétation d'une pièce, n'aurait aucun sens si les élèves n'avaient pas l'occasion d'entendre qu'ils jouent faux. Ce travail, s'il n'est pas sollicité par un réel besoin et donc un problème à résoudre, serait donc inefficace et les élèves ne feront pas d'apprentissages.

4) Les enseignants et le changement

La question du cursus mérite donc bien une réelle attention et nécessite un grand nombre de changements pour pouvoir transformer l'école de musique en un lieu de pratique musicale ouvert à tous.

De nombreuses réflexions et travaux concernant l'enseignement de la musique ont déjà été menés : pourtant peu de changements sont réellement visibles aujourd'hui. Le changement semble donc être une importante source de problème dans le milieu de l'enseignement.

Michel Develay, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière Lyon 2, formule ce problème par la question suivante :

« Pourquoi le changement en éducation pose-t-il autant de problèmes, alors qu'il semble que dans beaucoup d'autres métiers on s'y adapte très facilement, ou plus aisément, en tout cas sans avoir des mouvements revendicatifs immédiats comme c'est le cas dès qu'une transformation semble venir affecter le monde enseignant » ?⁶

Aussi je m'appuierai ici sur les différents facteurs de l'opposition aux changements relevés par celui-ci, en les recentrant sur l'enseignement de la musique. Ceci pour tenter de comprendre pourquoi cette idée du maître modèle et cet attachement à l'enseignement décontextualisé perdure dans les écoles de musiques.

- Une de ces raisons vient du fait, selon Michel Develay, que : « tout changement en éducation ne peut pas faire la preuve de son efficacité ». Il est clair que ce fait est très important, parce que les éventuels *progrès*, si l'on peut parler en ces termes, ne seront pas quantifiables, les preuves d'amélioration ne seront pas *démonstrables par A+B*.

Les fruits du changement ne seront pas forcément verbalisables et encore moins objectivables. Les élèves ne joueront peut-être pas mieux, les parents ne seront peut-être pas satisfaits de la pratique de leurs enfants...

La démocratisation culturelle ainsi que l'égalité des chances de réussite ne seront pas visibles non plus, mais elle seront certainement davantage permises.

- Autre idée : « Le changement en éducation n'est pas planifiable ».

Lorsque l'on parle d'apprentissage, il n'est pas vraiment possible d'établir un calendrier pour projeter les compétences qui seront acquises par un élève. Il n'est pas possible de dire à un élève de tuba : « Travaille ton masque pendant deux semaines, ta colonne d'air pendant un

⁶ Michel Develay, le 15/01/01, propos recueillis et retranscrits par Eddy Schepens et Alice Calm au Café de l'éducation, lors du débat autour du thème : **Les enseignants et le changement**.

mois et la gamme de fa dièse majeure pendant trois semaines et tu maîtriseras complètement *Le vol du bourdon*. ».

Dans l'enseignement, aucune certitude ne peut être sérieusement établie. C'est pourquoi le parcours d'un élève ne peut en aucun cas être similaire à celui d'un autre élève ou encore à celui de son professeur.

- « Le changement en éducation est rarement reconnu » : Michel Develay parle ici d'une « reconnaissance pécuniaire », ou bien d'une reconnaissance qui ferait évoluer la carrière de l'enseignant. Or il est vrai que « l'on se confronte au changement ou que l'on demeure dans sa routine, on est toujours considéré et payé de la même manière. » Cette idée, certes très pragmatique, peut aussi contribuer à comprendre la lenteur voire le refus du changement, dans l'enseignement musical.

- Michel Develay part enfin de l'hypothèse suivante: « Le changement ne provient pas de ceux qui ont à le mettre en place ». Puisque dans l'éducation nationale, toutes les décisions relatives aux cursus sont prises au niveau ministériel, cette idée s'applique aux enseignants de collèges ou de lycées. Dans le cas des écoles de musique, cette réalité est peut-être moins régnante, puisque l'équipe pédagogique prend part aux choix proposés par l'administration. Toujours est-il que le fait que les propositions des « parcours » dans une école de musique puissent venir de personnes qui n'enseignent pas, semble quand même être un autre facteur de résistance au changement.

Il me semble en effet que les professeurs de musique devraient pouvoir s'impliquer davantage dans les réflexions sur leur enseignement et faire des propositions de changement en ce qui concerne les cursus.

Cette liste de facteurs de résistance n'a en aucun cas un caractère accusateur : fruit d'observations que j'ai pu faire, elle me paraît indiquer le fil d'un raisonnement pour tenter de poser le problème du cursus de manière plus précise. Il me semble évident qu'une politique de changement ne peut pas être menée rapidement et quasi « par décret » dans les écoles de musique. Aucun changement radical ne pourra régler les problèmes d'accès à la culture et de démocratisation culturelle. Cependant, il me paraît nécessaire d'être sans cesse dans une démarche de recherche dans les métiers d'enseignement, puisque les savoirs à enseigner changent, ainsi que les élèves, les professeurs et les institutions.

Les cursus en écoles de musique doivent donc à mon avis aussi changer dans leurs fondements ainsi que dans leurs formes.

« Le changement, c'est le propre de la vie biologique ; mais c'est aussi le propre de la vie sociale, tout simplement. »

Michel Develay, in « les enseignants et le changement », op. cit.

Comment repenser la notion de cursus en école de musique ?

Après avoir évoqué en quoi une modification substantielle des cursus en écoles de musiques pourrait avoir un impact réel sur l'apprentissage des élèves ainsi que sur les objectifs de démocratisation culturelle, je vais tenter d'établir plusieurs pistes pour leur restructuration.

Je suis professeur de musiques actuelles amplifiées : c'est pourquoi je ferai ici des propositions relatives à mon propre métier. Ce travail me servira donc peut-être de trame pour élaborer, et ainsi de structurer ainsi le fond des classes de musiques actuelles amplifiées.

J'essaierai dans un premier temps de parler de l'implication des élèves dans l'organisation de leur formation, je ferai ensuite un parallèle avec l'enseignement spécialisé des musiques classiques ; je finirais par proposer des idées de construction de cursus pour une classe de musiques actuelles amplifiées, en fournissant un exemple de projet pédagogique.

Je n'établirai, toutefois pas, volontairement un cursus « virtuel » et « modèle » dans ce mémoire : je ferai simplement part de ce qui selon moi, peut servir de trame à une équipe pédagogique pour établir les parcours des élèves. Ces propositions sont le fruit d'une réflexion personnelle, ainsi que de nombreuses rencontres et débats avec des professeurs de musiques actuelles amplifiées déjà en poste.

Je me suis notamment appuyé sur les documents qui formalisent le cursus des classes de musiques actuelles de Chalon-sur-Saône et de Villeurbanne.

1) L'enseignement, un travail d'équipe

Avant de parler de l'éventuelle implication de l'élève dans son parcours musical, je pense que la réalisation et la mise en place d'un cursus doit être le fruit d'une réflexion et d'un travail collectif de l'équipe pédagogique. Aussi, il me paraît important que les professeurs puissent établir un parcours qui permettrait aux élèves d'aller voir d'autres professeurs que celui qui lui est attribué en début d'année, si son projet demande des compétences particulières. Cette idée de « professeur ressource » est selon moi très importante, lorsqu'il s'agit d'un enseignement artistique, ces échanges de professeur seront un moyen pour l'élève de s'approprier son projet artistique.

Or, un problème de fond distingue les classes de musiques actuelles amplifiées des autres esthétiques, et principalement des classes de musique classique, pour pouvoir mener une réflexion collective. Il s'agit de l'absence d'équipe pédagogique et donc de réflexion possible au sein de l'école de musique. En effet, dans les disciplines classiques, chaque instrument est enseigné et représenté par un ou plusieurs professeurs. Ces instruments sont souvent classés par famille (les « départements ») qui se réunissent pour l'élaboration des cursus : les bois, les cordes, les cuivres... Les classes de musiques actuelles sont, elles, très souvent représentées par un ou deux professeurs, qui sont censés pouvoir assurer l'enseignement du rock, du hip-hop et des musiques électroniques, ainsi que l'enseignement de tous les instruments présents dans ces styles de musiques.

Les titres des diplômes des professeurs est d'ailleurs très révélateur à ce sujet, puisque l'on parle d'un côté de Diplôme d'Etat ou de Certificat d'Aptitude de piano, de flûte ou de violon, et de l'autre de Diplôme d'Etat ou de Certificat d'Aptitude de musiques actuelles amplifiées.

La création de nombreux sous-groupes de réflexion rend malaisé une cohésion sur la réflexion de l'enseignement et ne favorise pas l'échange des savoirs pour les élèves. Le fait de cloisonner de cette manière les esthétiques, et même les différentes classes d'instruments, ne peut que défavoriser les chances pour que les différents professeurs puissent imaginer un enseignement où chacun d'entre eux pourrait servir de ressource pour le projet des élèves. Selon moi, chaque école de musique constitue un réservoir de ressources d'une richesse culturelle immense, mais qui n'est pas exploité. La division systématique des groupes de réflexion engendre très souvent la méconnaissance du travail de l'autre, et surtout de ce que pourrait apporter tel ou tel professeur pour le projet des élèves. Dans les grandes structures, il est très fréquent de rencontrer des professeurs qui ignorent quasiment l'existence des classes de musiques actuelles, et surtout de leur contenu. Les différentes collaborations entre les classes sont donc très souvent dues à l'affinité entre professeurs, ce cloisonnement des esthétiques défavorise donc les élèves qui auraient voulu découvrir d'autres pratiques ou bien même approfondir la leur grâce à l'enseignement d'un autre professeur.

2) Comment impliquer l'élève dans l'organisation et dans le contenu de sa formation ?

Il me semble très important que l'élève puisse prendre part à la construction et à l'organisation de son apprentissage. Aussi, il me semble tout à fait envisageable d'inclure dans le cursus des apprenants un projet qui leur serait propre.

Ce projet serait l'occasion de plonger l'élève dans une réflexion globale sur sa pratique musicale. Il serait en effet nécessaire pour l'élève de se questionner sur le contexte musical sur lequel il souhaite travailler, c'est-à-dire de définir les caractéristiques musicales du style. Il devrait choisir entre différents moyens de production, de collaborations et d'interprétations. C'est à la suite de cette réflexion que l'élève serait confronté au problème des ressources et des travaux préliminaires. Le rôle du professeur sera ici de guider l'élève dans sa réflexion et de donner ainsi à l'élève les possibilités de se questionner et de se confronter à des problèmes auxquels il n'aurait peut-être pas pensé.

L'élève sera donc ensuite dans la demande de solutions face à des problèmes réels pour mener à terme son projet. Le professeur et l'élève pourraient établir ensemble un parcours qui permettrait d'atteindre les objectifs du projet. Ce parcours pourrait être constitué de cours individuels avec le professeur de musiques actuelles et d'autres *professeurs ressources*, ou bien de cours collectifs avec les autres participants à ce projet ou à un projet similaire.

Dans le cas d'une pédagogie de projet, il est nécessaire que le professeur établisse une liste d'objectifs d'apprentissage afin d'avoir une idée de ce que l'élève apprendra lors de la réalisation du projet.

Cette pédagogie de projet peut cependant avoir des dérives consuméristes, et c'est ce qu'il faudra absolument éviter au sein d'une école de musique. Il est en effet fort probable que des élèves conçoivent l'école de musique comme un lieu de production sans être dans une démarche d'apprentissage, mais simplement pour bénéficier du matériel, comme un studio de prise de sons ou de montage par exemple, ou bien transformer l'enseignant en tutorial vivant qui ne serait présent que pour gagner du temps.

Cette dérive me semble cependant assez simple à éviter si des objectifs d'apprentissage sont clairement définis et formalisés ensemble par l'élève et l'enseignant. Définir les objectifs d'apprentissage consistera dans ce cas à formuler les compétences musicales que l'élève découvrira, ou approfondira lors de la réalisation de son projet. Le simple fait de formuler de tels objectifs permettra à l'élève et au professeur d'anticiper les éventuels problèmes qui seront rencontrés par l'élève. Ainsi le professeur pourra concevoir une série de *tâches* ayant pour but de mettre au centre un objectif précis et être sûr que l'élève sera dans une *situation-problème* dont le travail d'élucidation lui permettra de faire un apprentissage. La pédagogie de projet sous-entend qu'il y aura un résultat, un produit qui sera souvent rendu public, ce qui permet aussi à l'élève d'être dans une réalité musicale (la prestation publique). Le projet ne se situe pas pour autant dans une logique productiviste : il ne sera qu'un « *détour pour faire apprendre, il participe à la ruse pédagogique* »⁷.

En ce qui concerne l'implication de l'élève dans la création de son cursus, qu'il s'agisse d'une pédagogie de projet ou non, il me semble important que des objectifs soient clairement fixés entre l'élève et le professeur. Le simple fait d'avoir une sorte de *cahier des charges* dans lequel figurent des tâches à réaliser, des compétences à acquérir ou encore des thèmes à aborder, permettra à l'élève d'avoir un fil conducteur pour cibler ses apprentissages et ainsi trouver un sens à toutes les informations qui lui seront données lors des différents cours. Une fois les objectifs clairement formalisés, l'élève pourra se questionner sur les différents moyens et sur les différentes ressources qui seront nécessaires pour mener à bien ses objectifs. Le sujet de l'évaluation peut aussi être abordé avec l'élève : le fait de se questionner sur les critères sur lesquels il sera évalué lui permettra ensuite de travailler dans le but de répondre à ces critères. Les évaluations de fin de cycles sont souvent perçues comme des couperets par les apprenants, et la raison en est souvent que les élèves n'ont pas connaissance des critères sur lesquels ils seront évalués. Ils sont donc souvent surpris par les résultats finaux. Il me semble intéressant pour l'élève de choisir, avec le reste de l'équipe pédagogique, les critères d'évaluation : ce travail servira de contrat entre l'élève et ses professeurs. Un contrat dans lequel l'élève va formuler ses objectifs d'apprentissage, ainsi que les moyens qu'il utilise pour y parvenir.

3) Les cursus de musiques actuelles amplifiées et ceux des autres esthétiques peuvent-ils être créés sur la même base ?

À travers cette question, une autre problématique se dégage. Les classes de musiques actuelles amplifiées étant très récentes voire encore inexistantes, dans les écoles de musique, la question pourrait être posée ainsi : le cursus de musiques actuelles amplifiées doit-il ou peut-il être calqué sur le modèle des autres cursus ?

L'idée du maître, ou du professeur, constituant une *référence* est omniprésente dans les classes de musique classique. Or, dans les musiques dites *actuelles*, cette idée existe, mais sous une autre forme : ici ce n'est pas le professeur qui sera pris comme référent, mais les artistes auxquels s'identifient souvent les élèves à travers leurs propres compositions ou bien dans la reprise de morceaux de tel ou tel artiste ou groupes. C'est cette différence qui me fait

⁷ Philippe Pernoud, *Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?*, Document de travail de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, p 6.

douter du fait que l'on puisse calquer les différents cursus sur le modèle classique. Car si un décalage aussi important existe au niveau des références, cela vient de la différence des pratiques entre ces esthétiques. En effet, dans les musiques appelées *classiques*, les élèves ont la plupart du temps une place d'*interprète* : ils sont les interprètes de pièces qui ont déjà été jouées par leur professeur ou d'autres grandes figures de leur instrument. D'autre part, les compositeurs sont très souvent déjà défunts : les pièces ont donc déjà une histoire et de nombreuses *écoles* ont défendu les différentes interprétations possibles de ces pièces. C'est pourquoi les élèves ont tendance à prendre leur professeur comme référent. La démarche des élèves de musiques actuelles amplifiées tend très rapidement à se diriger du côté de la composition ou de la reprise d'un morceau mais très souvent réadaptée, soit pour d'autres instruments, soit dans un autre style, le souci de la reproduction fidèle d'un morceau étant très peu présent dans la musique électronique, dans le hip-hop, ou encore dans le rock.

C'est, à mon avis, cette divergence forte des pratiques qui empêche pour l'instant le cursus de musiques actuelles amplifiées d'être calqué sur celui des musiques classiques.

Revenons-en à la question initiale : si l'on entend le terme de cursus ; organisation des cours, cela implique un même modèle de parcours, un parcours valable pour les élèves de chaque esthétique. Dès lors, il me semble qu'il serait très intéressant de voir en quoi les différentes pratiques des diverses esthétiques peuvent se recouper dans leur enseignement. Une partie de l'enseignement musical en école de musique me vient alors à l'esprit, puisqu'elle est souvent la source de grand débat : il s'agit de la formation musicale, plus communément intitulée F.M. Car si l'on entend cette discipline au sens premier du terme, il me semble assez évident que des cours communs peuvent être dispensés aux élèves des différentes esthétiques. Mais la condition nécessaire à cela est que ce cours soit prévu pour que les élèves résolvent leurs questions de musiciens apprentis. Et ce sont ces questions qui touchent à leurs pratiques musicales qui sont à mon avis communes. Le vocabulaire utilisé dans les différents courants musicaux est certes différent, mais les problèmes et les questionnements sont les mêmes. En effet, dans chaque pratique musicale, nous parlons bien de rythme, de patrons, de cadence, de carrure, de groove, de grilles, d'harmonie, de mélodie, de thème, de timbre, d'enveloppe du son, de nuance, de structure, de tempo, de b.p.m (beat par minute), d'interprétation, etc.... Toutes les musiques sont donc confrontées à cette liste de paramètres qui *créent* la musique. C'est pourquoi il me semble qu'il serait intéressant de penser une formation musicale commune aux différentes esthétiques enseignées dans les écoles de musiques.

Cette fusion des cours de formation musicale serait un bon moyen pour les élèves de découvrir et même de pratiquer des musiques dont ils n'auraient peut-être jamais entendu parler.

Par la même occasion, ce serait aussi un moyen, petit à petit, de diminuer l'ignorance des autres pratiques, malheureusement trop présente dans les écoles de musiques ainsi que dans le milieu culturel en général.

Un autre point commun traverse, ou devrait traverser chaque esthétique : il s'agit de la pratique d'ensembles, Comme l'orchestre symphonique, ou d'harmonie, la musique de chambre, le groupe, les combos, etc.... Mais le propos est identique pour les élèves musiciens, il s'agit de jouer en groupe . Il me semble important en effet de pouvoir conserver chaque pratique déjà existante, et de continuer à interpréter un grand nombre de musiques variées. À mon sens, il est important pour un apprenti musicien de pouvoir débattre ou échanger des savoirs sur différentes pratiques, et qu'un temps formel soit prévu dans la formation pour que ces échanges soient possibles. Ainsi, il serait très instructif pour un rappeur de voir comment un orchestre de musique de chambre travaille les placements rythmiques, les respirations,

etc... De la même manière, je pense qu'un quatuor à corde aurait de nombreux intérêts à aller voir travailler ou de collaborer avec un groupe d'électro-rock pour le travail du timbre, ou l'étude de prise de sons et de mixage en studio.

Ces deux exemples sont, bien entendu, un bref aperçu des collaborations possibles entre les élèves des différentes esthétiques. De nombreux autres dispositifs de travaux en collaboration peuvent être imaginés par l'équipe pédagogique afin de permettre un échange et une circulation des savoirs dans les écoles de musique.

De nombreuses pratiques propres à chaque esthétique doivent à mon avis pouvoir continuer à être conservées et développées pour garantir une richesse culturelle. Il me paraît évident qu'une réflexion et une pratique commune de la musique doit être permise et encouragée dans l'enseignement de la musique. Les professeurs de musique ne pourront pas continuer d'enseigner chacun de leur côté en négligeant l'existence d'autres pratiques, ou, en tout cas, en ignorant les intérêts de chacune d'elles, puisque les élèves réclameront à juste titre un échange avec leurs copains DJ, et leur amie violoncelliste.

Les collaborations pluridisciplinaires me semblent désormais inévitables, urgentes et nécessaires pour garantir ce que le *schéma d'orientation pédagogique des écoles de musiques et de danse* appelle une réponse « aux attentes de la société contemporaine ».

4) Quelques lignes directrices pour la création d'un cursus en Musiques Actuelles Amplifiées.

Pour commencer, je vais distinguer deux catégories de cours qui pourrait servir de fil conducteur à l'élaboration d'un cursus : il s'agit des cours de cultures musicales spécifiques, puis des cours de culture musicale commune.

Les cours de cultures musicales spécifiques :

L'appellation musiques *actuelles amplifiées* regroupe un grand nombre de genres et de pratiques musicales. En effet, ce titre est attribué au rock, à la musique électronique, au reggae, au hip-hop, à la chanson française et aux musiques expérimentales. Les pratiques de tous ces styles de musiques sont donc différentes. Je ne parle pas ici d'un enseignement spécialisé de chacun de ces genres : je propose un parcours qui permettra à chaque élève de pouvoir progresser dans son style tout en découvrant d'autres pratiques plus ou moins proches de la sienne. Les cours de culture musicale spécifique auront donc pour objectif principal de permettre des apprentissages très ciblés dans l'esthétique principale des élèves. Je propose ici trois thèmes qui pourraient constituer les cours de culture musicale spécifiques. L'élève pourrait avoir un capital d'heure de cours pour mener à terme une série de tâches. Le choix de la répartition des heures pourra être fait chaque début de trimestre entre l'élève et l'équipe pédagogique, les élèves pourront s'organiser pour faire venir un professeur sur un projet commun pour profiter au mieux de leurs heures de cours disponibles. Les élèves pourront aussi travailler sur leurs projets sans que la présence d'un professeur ne soit nécessaire. L'école de musique devient alors un lieu de pratique musicale en plus d'être un lieu d'enseignement. Les trois propositions de tâches sont :

***Un projet solo.**

***Un projet de groupe.**

***Une présentation des spécificités d'un groupe ou de l'esthétique pratiquée par l'élève.**

Le projet solo est l'équivalent des cours d'instrument, particulier ou en groupe. Chaque élève devra élaborer et mener à terme un projet qui donnera lieu à une prestation instrumentale publique. Ce projet pourra être une composition de l'élève, ou bien une reprise du répertoire des musiques actuelles adaptée à son instrument. L'élève devra, à travers ce projet, élargir ses compétences d'instrumentiste tant au niveau de la technique que de l'interprétation. Un contrat sera rédigé avec le professeur de référence pour déterminer les points suivants⁸ :

- Quel est l'intitulé du projet, quels seront les finalités et les objectifs ?
- Quels apprentissages instrumentaux seront en jeu ?
- Par quelles étapes l'élève projette-il de passer pour atteindre son objectif ?
- Comment l'élève compte-il répartir ses heures avec son professeur ?
- Sur quels critères l'élève pense-il pouvoir être évalué sur ce projet ?

Les cours collectifs seront évidemment privilégiés afin de profiter de la richesse de chaque élève, mais les problèmes matériels et pratiques réduiront certainement les possibilités des batteurs et des musiciens électroniques de travailler en groupe. Les écoles où des studios équipés de plusieurs batteries et ordinateurs sont encore rares.

Le projet de groupe sera mené en collaboration avec un ou plusieurs élèves de la classe de musiques actuelles et/ ou d'un groupe extérieur duquel l'élève fait partie. L'objectif sera d'élaborer un répertoire et de l'interpréter lors d'un concert. Ce répertoire devra être composé au minimum d'une composition du groupe et d'une reprise, d'un arrangement ou d'un remix du répertoire des musiques actuelles. Les élèves devront pouvoir régler un grand nombre de problèmes propres aux pratiques de groupes amplifiés, comme le choix du matériel, le réglage du son, etc. Comme pour le « projet solo », un contrat sera rédigé entre le groupe le professeur de référence pour déterminer les points suivants :

- Dans quelle esthétique s'inscrit le répertoire du groupe ? Quelle sera la forme de la représentation finale ?
- Quelle sera la place de chaque musicien au sein du groupe, quels seront les objectifs individuels de chacun ?
- À quels problèmes le groupe pense-il être confronté : comment les surmonter ?
- Comment les élèves comptent-ils répartir leurs heures avec le ou les professeurs ressources ?
- Sur quels critères le groupe pense-il pouvoir être évalué sur ce projet ?

La présentation des spécificités d'un groupe ou de l'esthétique pratiquée par l'élève sera un travail qui aboutira à un petit dossier rédigé par l'élève. Le travail sera ensuite présenté oralement devant les autres élèves dans le cadre du cours de culture musicale commune. Ce travail sera l'occasion pour les élèves de mener une recherche épistémologique sur une pratique, un groupe ou un courant musical de son choix et ainsi de s'initier à la recherche documentaire. À l'issue de ce travail, les élèves devront être capables de dégager les caractéristiques techniques et musicales qui distinguent un courant ou un groupe d'un autre.

⁸ Ces points de questionnement sont inspirés des contrats des projets A.B.C que les élèves de deuxième année du C.E.F.E.D.E.M Rhône-Alpes doivent traiter.

L'objectif sera de verbaliser ces caractéristiques afin de démystifier les pratiques du courant ou du groupe, pour pouvoir se saisir des principales pratiques musicales de ceux-ci.

Les cours de culture musicale commune :

Malgré la multitude de courants musicaux regroupés dans les classes de musiques actuelles amplifiées, il est important que les élèves puissent bénéficier d'un enseignement commun afin de permettre un échange des savoirs ainsi que la possibilité de découvrir et de pratiquer d'autres musiques. Les cours seront toujours pensés dans le dessein de guider l'élève à travers ses projets, ou pour lui faire découvrir d'autres pratiques. Ils ne seront en aucun cas des cours avec un programme prédéfini qui ne prendraient pas en compte les besoins réels des élèves. Le premier objectif de ces cours sera de permettre aux élèves de se poser des questions en rapport avec leurs projets et de pouvoir y répondre. Le second sera d'étendre le plus possible la curiosité des élèves et de leur permettre de se créer une culture musicale la plus large possible. Contrairement au cours de cultures musicale spécifique, ces cours seront essentiellement collectifs. Les trois intitulés de ces cours sont :

***Cours de culture musicale**

***Projet pluri-esthétiques**

***Informatique musicale**

Le cours de culture musicale inclura une série de dispositifs différents. Il sera constitué d'un atelier d'écoute, d'analyse musicale et d'initiation à la musique électro-acoustique. Cet atelier servira à dresser un état des lieux de ce que sont les musiques actuelles et de ses antécédents. L'atelier sera aussi l'occasion de débattre, ou au moins d'échanger des idées, sur les différentes pratiques ; il peut être intéressant pour un rappeur de pouvoir comparer sa pratique avec un chanteur de rock, ou encore de chansons françaises. La formation musicale fera aussi partie du cours de culture musicale commune. La formation musicale pourra être un apport de savoir théorique en rapport aux projets des élèves, elle sera l'occasion d'aborder l'écriture et ainsi de permettre à l'élève d'acquérir les outils nécessaires à une réalisation écrite de sa propre musique. L'objectif sera de développer un vocabulaire commun. Ce cours pourrait évidemment être le même pour tous les élèves de l'école de musique. Pour terminer, ce cours sera aussi le cadre de la présentation des recherches individuelles sur les différentes pratiques musicales.

Le projet pluri-esthétiques sera à nouveau un prétexte pour placer l'élève dans une situation de travail en groupe. Dans ce projet le ou les élèves choisiront de travailler dans un autre courant musical que le leur, il pourront collaborer avec des musiciens d'esthétiques classique, jazz ou encore de musique traditionnelle. Comme pour le *projet de groupe*, l'objectif sera d'élaborer un répertoire et de l'interpréter lors d'un concert. Ce répertoire devra être composé au minimum d'une composition du groupe et d'une reprise, d'un arrangement ou d'un remix du répertoire des musiques actuelles, ou bien du répertoire classique, jazz et traditionnel. L'objectif principal sera de redécouvrir son instrument en l'utilisant dans un autre contexte musical. L'élève pourra aussi, à travers ce projet, occuper une autre place que celle qu'il a l'habitude de prendre dans sa pratique musicale. Les points figurant sur le contrat établi avec le professeur seront identiques à ceux du *projet de groupe*, c'est-à-dire :

- Dans quelle esthétique s'inscrit le répertoire du groupe, quelle sera la forme de la représentation finale ?
- Quelle sera la place de chaque musicien au sein du groupe ? Quels seront les objectifs individuels de chacun ?
- À quels problèmes le groupe pense-t-il être confronté, comment les surmonter ?
- Comment les élèves comptent-ils répartir leurs heures avec le ou les professeurs ?
- Sur quels critères le groupe pense-t-il pouvoir être évalué sur ce projet ?

L'informatique musicale :

L'enseignement de l'informatique musicale et des nouvelles technologies me semble aujourd'hui essentiel pour les musiciens de musiques actuelles, quelle que soit leur esthétique. En effet, un point commun à toutes les musiques actuelles est l'enregistrement, le mixage et le mastering en studio afin de créer un album, une maquette, ou bien simplement comme outil de travail pour garder une trace. L'objectif des cours d'informatique musicale est que les élèves soient capables de réaliser une maquette mixée et masterisée. À travers la pratique de l'informatique, l'élève pourra découvrir et manipuler les différents paramètres du son. Je citerai un exemple qui m'a été confié par Gilles Laval⁹ lors d'un entretien pour appuyer mon propos. « Il est très difficile d'expliquer l'égalisation à un élève. Lorsque que je parlais à Jessica (jeune élève en guitare à l'E.N.M de Villeurbanne) des aigus, des mediums et des graves, elle m'a dit, *oui, oui quand on est en haut du manche !* je lui ai répondu *non, c'est à l'intérieur du son que cela se passe...* ». Le spectre harmonique est donc une notion très compliquée à enseigner au jeune élève : grâce à l'outil informatique, il est désormais très simple d'enregistrer un son de l'instrument de l'élève, de visualiser son spectre et de le transformer avec des filtres. En manipulant la matière sonore lors d'un mixage par exemple, l'élève découvrira un grand nombre de phénomènes physiques et leurs paramètres très souvent utilisés dans toutes les musiques amplifiées, tels le delay, la réverbération, le phasing, les panoramiques, etc...

La trame de cursus que je propose ici n'est volontairement pas basée sur un système de cycles, aucune idée de chronologie n'est donc présente. Chaque cours ou tâche proposés doit être un passage pour terminer le cursus, mais aucun ordre préalable n'est établi. Les cours de culture musicale commune peuvent être étalés sur plusieurs années, les projets spécifiques peuvent quant à eux faire office d'unité de valeur à valider. Un cursus d'une telle conception ne vise pas non plus un âge ou un niveau spécifique : il peut à mon avis aussi bien s'adresser à des élèves débutants qu'à des élèves préparant un D.E.M. Cette représentation du cursus est évolutive et n'est pas de nature linéaire, c'est-à-dire avec un début et une fin. Un débutant pourra très bien commencer par le même type de *tâche* qu'un élève confirmé, le niveau des compétences requises sera simplement décalé. On peut ici parler d'un *cursus stellaire*, composé de plusieurs points par lesquels il faut passer.

Cette trame ne peut évidemment pas suffire à garantir un enseignement de qualité : il est nécessaire pour cela que l'équipe pédagogique et administrative mène un grand travail de fond pour garantir le fonctionnement d'une telle entreprise. Puisque pour fonctionner dans cette logique de professeurs « ressources » ; une réelle implication de tout le corps enseignant est nécessaire.

⁹ Gilles Laval est professeur coordinateur de musiques actuelles amplifiées à l'E.N.M de Villeurbanne

Projet pédagogique

M.A.O et nouvelles lutheries

Lors d'une ouverture de poste, ou d'un entretien d'embauche, les directeurs d'écoles de musique demande très souvent aux postulants de proposer une idée de projet pédagogique. J'ai donc essayé d'en proposer un qui n'est évidemment pas définitif, mais qui me servira à clôturer mon mémoire.

Le projet pédagogique que je propose ici est essentiellement pensé dans le cadre d'une classe de musiques électroniques, puisque ces musiques sont ma spécialité. Il me semble possible de construire d'autres types de projets pédagogiques sur cette proposition.

Il s'articule en deux parties, chacune de ces parties contient une série d'objectifs d'apprentissage.

La première partie traite de l'enseignement individuel qui permettra une approche personnalisée de ces musiques. Elle sera basée sur un projet convenu entre l'enseignant et l'élève, l'objectif principal étant de parcourir un panel varié de productions musicales en faisant face à de nombreux modes de jeu et de composition.

En second lieu, il s'agira de l'apprentissage de ces musiques dans un contexte de musique d'ensemble. En effet, Il me semble indispensable qu'une pratique de groupes soit proposée aux élèves afin de développer les aspects les plus importants des musiques électroniques (électronica, hip-hop, électro-rock, ambient, électro-jazz, dub...), à savoir la composition en groupe, le travail du son de groupe, l'improvisation.

1) Les cours individuels :

L'objectif majeur des cours individuels est de réaliser au cours d'une année plusieurs compositions dans différents styles, dont un remix.

Suite à une série d'écoute proposée par l'élève et le professeur, trois styles de musique seront choisis comme base de départ pour l'élaboration des compositions.

À travers l'élaboration de ces compositions, l'élève travaillera sur :

- La prise de sons
- L'échantillonnage
- La synthèse sonore
- Le montage et le « sequençage »
- Les effets audio numériques et le traitement du signal
- Le mixage
- Le mastering

Chaque technique de production sera donc abordée pour servir un besoin musical.

Au fur et à mesure de son avancement, l'élève devra être capable de maîtriser ces différentes techniques, et de faire des choix artistiques selon l'esthétique travaillée.

Le travail de ces compétences techniques ne sera jamais isolé d'un contexte musical en lien avec le projet de l'élève.

2) La musique d'ensemble :

Le travail des musiques actuelles amplifiées n'aurait aucun sens s'il était isolé d'une réalité musicale, c'est-à-dire le travail en groupe ainsi que la prestation scénique. L'objectif pour les différents groupes sera de monter un répertoire dans un ou plusieurs styles et d'en donner une ou plusieurs représentations dans l'année.

Un travail en lien avec d'autres esthétiques devra aussi être mené pour que les élèves puissent profiter de la richesse culturelle offerte par l'école de musique.

Le travail en groupe permettra de travailler :

- La composition en groupe
- Le son du groupe
- Le travail sur le répertoire des musiques actuelles et l'arrangement
- La gestion d'une répétition
- La création d'une maquette
- L'improvisation avec ou sans instrument utilisant les nouvelles technologies

Un travail de recherche, d'écoute et d'analyse devra être mené par les élèves, pour se créer une culture musicale et ainsi avoir des outils pour leurs futures compositions.

Le travail de ce genre d'atelier devra, bien entendu, être ouvert à tous les musiciens de l'école quels que soient leurs instruments et leurs esthétiques.

Il est important que les projets d'élèves puissent s'inscrire dans la vie socioculturelle de leurs villes. C'est pourquoi un lien avec les différentes institutions et lieux de production sera nécessaire.

Ce projet pédagogique n'est volontairement pas organisé sur le modèle d'un cursus, car il me semble qu'un réel travail en équipe pédagogique doit être fait sur ce point avant d'élaborer le parcours musical qui sera suivi par les élèves.

De plus, la liste des différentes compétences musicales que j'ai dressée n'est pas exhaustive, puisqu'elle variera selon le projet des élèves.

Elle est simplement une proposition des notions principales qui, selon moi, caractérisent la pratique des musiques électroniques et autres musiques actuelles amplifiées.

Conclusion

« Nager sans eau est aussi improbable qu'apprendre à jouer de la musique sans faire de musique »¹⁰

Le schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse souligne bien l'importance d'une réflexion sur les « attentes de la société contemporaine ». Il est donc aujourd'hui très important de reconsidérer le rôle des écoles de musique et ainsi de repenser l'organisation pédagogique de celles-ci. L'école de musique demeure encore trop souvent un lieu où l'on acquiert d'abord des techniques « d'interprétation » de la musique.

Toutefois, de nombreuses disciplines nouvelles sont maintenant enseignées dans le dessein de répondre aux attentes de la société. Des efforts sont faits pour accueillir des classes de Jazz, de Musiques traditionnelles, de Musiques anciennes et de Musiques Actuelles amplifiées. Mais l'enseignement délivré semble similaire à celui de l'enseignement de la musique classique, c'est pourquoi il est maintenant important de se demander : Quels types de musiciens veut-on former, comment échapper au schéma exclusif du « professeur modèle »? Chaque élève devrait maintenant avoir les moyens de choisir et de construire son apprentissage en adéquation avec ses goûts artistiques.

L'enseignement des musiques actuelles semble être un des moyens pour répondre aux envies des élèves quels que soient leurs âges et leurs niveaux. Si le cursus proposé le permet, ces classes seront alors l'occasion de découvrir et de développer un grand nombre de procédures musicales qui jusqu'à aujourd'hui restaient un mystère pour les apprentis musiciens. Pour réaliser ce projet, il faudra donc être vigilant et ne pas retomber dans un schéma où les élèves n'auront qu'une seule référence, celle de leur professeur. Aussi, il faudra veiller à toujours contextualiser chaque tâche proposée aux élèves et ainsi faire de l'école de musique un lieu de vie musicale en adéquation avec sa cité.

¹⁰ Noémi Lefebvre, Chercheuse en science politique dans son article : *De la natation appliquée à l'éducation musicale*.

BIBLIOGRAPHIE

Enseigner la Musique n° 6 et 7

Cefedem Rhône-Alpes – CNSMD de Lyon, 2004

Enseigner la Musique n° 8

Éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées.

(Actes des rencontres à Lyon, les 2 et 3 mars 2005)

Cefedem Rhône-Alpes – CNSMD de Lyon, 2005

ASTOLFI Jean-Pierre

L'école pour apprendre.

Collection Pédagogie, ESF éditeur, 1998

BRUNER Jérôme

L'éducation, entrée dans la culture.

Titre original : *The culture of education*

Traduit de l'anglais par Yves Bonin

RETZ, 1996

DEVELAY Michel

Les enseignants et le changement

Document de travail de la Faculté de Science de l'éducation de l'Université Lyon 2

propos recueillis et retranscrits par Eddy Schepens et Alice Calm au Café de l'éducation, 2001

PERNOUD Philippe

Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?

Document de travail de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, 2003

PIAGET Jean

Psychologie génétique

Que sais-je 102

Presse Universitaire Française, 2005

Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musiques et de danse

D.M.D.T.S, 1996

Bulletin du Département des études et de la prospective

No 140 – juin 2003

<http://www.culture.gouv.fr/dep>

Abstract

L'enseignement spécialisé de la musique s'avère être décalé quant aux attentes de la société. Aussi le type de musicien formé par ces établissements semble être basé sur un modèle unique et ne correspond pas aux pratiques existantes.

Ce travail tente de comprendre les origines de ces problèmes, puis il propose des pistes pour contribuer à y remédier, ceci à travers une réflexion sur l'élaboration du *cursus*.

Mots-clefs

Cursus, Musiques actuelles amplifiées, Ecoles de musique, Equipe pédagogique, Pédagogie de projet, Projet pédagogique, Egalité des chances, Elitisme, Enseignement contextualisé.

Annexes

Michel Develay

Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière, Lyon 2

Café de l'éducation - "Le Bartholdy"

Lyon, le 15 janvier 2001

Thème : "**Les enseignants et le changement**"

Je commencerai cette réflexion par une petite introduction en trois points.

Le premier pour dire qu'il est bizarre qu'on parle de la difficulté du changement en éducation, ou dans d'autres domaines, parce que, en définitive, la vie c'est le changement. Ainsi en va-t-il par exemple de la vie biologique - tout comme vous, je ne suis pas le même qu'il y a trente secondes et dans trente secondes, je ne serai pas le même que ce que je suis actuellement. Le changement, c'est le propre de la vie biologique; mais c'est aussi le propre de la vie sociale, tout simplement. Je crois que le changement pose une question fondamentale : celle de la mémoire d'où l'on vient pour apprécier là où l'on est. Et il me semble que si dans le champ de l'éducation on se pose la question du changement c'est sans doute - j'y reviendrai peut-être tout à l'heure - parce que cette question du fondement, cette question de la mémoire, cette question du sens du métier se pose fortement.

Je dirais dans un deuxième temps que cette question du changement se pose absolument dans toutes les activités professionnelles. J'habite un petit village en Bresse : quand je discute avec le dernier paysan qui élève encore des vaches - c'est un homme qui a à peu près mon âge, je vous laisse deviner lequel - je me rends compte qu'il a assisté dans son existence, dans sa vie professionnelle, à la fois à une révolution mécanique - le passage du cheval au tracteur -, à des changements chimiques - le passage du fumier aux engrais -, à des changements génétiques avec la sélection des animaux. Il me disait avoir vécu aussi un changement informatique : ses vaches ont un petit collier contenant un certain nombre d'indications qui font que la quantité de matière azotée leur est distribuée automatiquement. Procédé d'ailleurs appelé lui-même à connaître des changements disons "vétérinaires", du fait des événements qu'on connaît. Il n'existe pas de métier sans changements, et celui que je viens d'évoquer me semble être un métier particulièrement concerné par le changement : changements mécaniques, changements chimiques, changements génétiques, changements informatiques.

Alors pourquoi le changement se pose-t-il d'une manière aussi vive dans le champ de l'éducation ? Je dis d'une manière aussi vive, même si la fièvre semble être retombée avec le départ du précédent Ministre, car on sait bien comment à tout moment elle peut reprendre et que le changement en éducation suscite souvent des mouvements de foule importants. Je pense donc que la question qui est vraiment au cœur du débat est la suivante : **pourquoi le changement en éducation pose-t-il autant de problèmes, alors qu'il semble que dans**

beaucoup d'autres métiers on s'y adapte très facilement, ou plus aisément, en tout cas sans avoir des mouvements revendicatifs immédiats comme c'est le cas dès qu'une transformation semble venir affecter le monde enseignant ?

Je vais évoquer une série d'hypothèses, que je sou mets à la discussion : dans un premier temps, je dirais que le changement dans le champ de l'éducation est malaisé parce qu'on a peut-être le sentiment qu'**éduquer, c'est résister**, pour reprendre le thème de Neil Postman. L'enseignant est le garant d'une culture : celle-ci est interpellée par les remises en cause des contenus enseignés et par le développement de nouvelles méthodes. Le changement d'activité dans la classe bouscule le fondement même de la culture éducative.

Je vais ensuite évoquer une dizaine d'autres facteurs qui permettent peut-être de comprendre pourquoi les enseignants vivent de manière difficile le changement et, parfois, y opposent tant de résistances.

1. La première raison relève sans doute du truisme : **tout changement vient transformer une routine, vient transformer des habitudes. Tout changement est consommateur d'énergie et source d'inquiétude**. Les routines sont confortables et rassurantes. Le changement est chambardement ; il est désordre et, avant d'être perçu comme un nouvel ordre, il est d'abord consommateur d'énergie. Car il implique la concertation, ou de nouvelles préparations de cours. Chaque fois qu'il y a un changement en éducation, la vision individualiste de l'activité enseignante est obligée de se confronter à une vision - et à une activité - plus collective : celle-ci est consommatrice de temps, consommatrice d'énergie et consommatrice d'inquiétude.
2. Deuxième idée : **le changement en éducation ne peut pas faire la preuve de son efficacité**. Je crois que c'est là un facteur relativement fort. Ainsi, lorsqu'on propose à un médecin un nouveau médicament, c'est qu'on a pu *prouver* qu'il était bon pour le patient. En éducation, il est beaucoup moins certain que les changements proposés soient précédés par une expérimentation, et qu'on ait pu au moins prouver que celui-ci n'était pas préjudiciable à ceux auxquels il était destiné. Un deuxième problème vient de l'extrême difficulté, voire de l'impossibilité, à accéder en éducation au statut de la preuve, comme c'est le cas dans d'autres activités professionnelles.
3. Autre raison : **le changement en éducation est rarement planifiable**. Si on était capable de dire : « Ecoutez, dans six mois faites ceci ; ensuite, dans neuf mois, lorsque vous en serez là, faites cela. Et dans quinze mois vous arriverez là », alors peut-être s'engagerait-on dans une politique des petits pas. Ces petits pas permettraient de s'engager dans le changement sans que celui-ci n'affecte la globalité de la personne. Sans la possibilité de proposer des transformations mineures, c'est à une transformation radicale que l'on confronte l'enseignant. Peut-on planifier le changement au niveau individuel de manière à le rendre plus facilement acceptable ?
4. En général, **le changement est rarement accompagné par des mesures appropriées**. Le service "après-vente" dans les métiers de l'éducation ne permet guère de trouver des aides, des conseillers ou des tuteurs à qui l'on pourrait exposer les difficultés auxquelles on est confronté. Le changement en éducation est un changement qui est rarement accompagné. Il l'est par des textes, il l'est par des propos, il l'est parfois par des formations : toutefois, le changement ne peut qu'être individualisé, et cette individualisation des transformations existe rarement.

5. **Le changement en éducation est rarement reconnu.** Quand je dis qu'il est rarement reconnu, je veux dire que les incidences pécuniaires ou les incidences sur la carrière ne se matérialisent pas : que l'on se confronte au changement ou que l'on demeure dans sa routine, on est toujours considéré et payé de la même manière.
6. On peut dire encore que le changement en éducation est difficile parce que **le changement ne provient pas de ceux qui ont à le mettre en place** ; le changement provient en général de la *noosphère* comme le disent certains, c'est-à-dire d'experts divers dont on peut penser qu'ils ne sont pas au charbon. C'est une question forte que celle qui consiste à dire : "Mais qu'est-ce qui vous autorise à penser que le changement est important ? Quelle est l'expérience sur laquelle vous vous appuyez qui vous amène à considérer que dans le système éducatif telle ou telle transformation devra advenir ?... "
7. **Le changement est-il durable ?** Dans les domaines de l'éducation, le changement est peu durable. Si on faisait l'histoire des paradigmes éducatifs qui se sont succédés depuis trente ans, on enregistrerait de sérieux mouvements de balancier. Durant les années 70, on décline la notion de changement de manière presque opposée : d'abord une centration forte sur les contenus, dans le cas de l'analyse par objectifs et de l'émergence des didactiques ; peu de temps après, le changement semble devoir advenir non pas d'une centration sur les contenus mais d'une centration sur les opérations intellectuelles, comme dans le cas des programmes d'enrichissement. Le changement en éducation pose problème parce que, comme il ne peut jamais s'appuyer sur quelque chose qui serait définitif, on en vient à parler de réformes, alors que dans d'autres mondes, le monde médical notamment, on parle de progrès. Peut-on parler de progrès en éducation ?
8. **Le changement en éducation renvoie souvent à ce qu'en psychologie on appelle l'injonction paradoxale.** D'un côté il y a l'idée qu'il faut changer ; cette idée ressort de la lecture de tous les arrêtés et des circulaires qui enjoignent aux enseignants de modifier leurs pratiques et aux structures de se transformer ; de l'autre et dans le même temps, la sacro-sainte liberté pédagogique de l'enseignant demeure la figure emblématique de ce métier. D'une certaine manière donc deux messages contradictoires affectent le milieu enseignant. L'un dit : "Changez !" et l'autre : "Faites ce que bon vous semble", dès lors que la liberté est reconnue comme une des caractéristiques du métier d'enseignant. Face à cette injonction paradoxale, comment chacun se définit-il, en âme et conscience ?
9. Enfin, la dernière difficulté à permettre le changement en éducation réside dans **une contradiction entre la cohérence et la co-errance** : on demande par exemple aujourd'hui aux enseignants de mettre en place de l'évaluation formative avec leurs élèves, mais dans le même temps, je ne suis pas certain que tout le corps inspectoral mette en place de l'évaluation formative avec les enseignants ; on demande aux enseignants d'installer des projets d'établissement, mais on ne demande pas aux élèves de penser et de participer à des tels projets ; on ne demande guère plus aux enseignants de concevoir eux-mêmes un projet de formation pour développer leur propre action, on le leur propose. Il y a déjà quelque temps, on a montré que, dans le mille-feuille institutionnel, quand il advient qu'une tranche du mille-feuille fonctionne sur des registres différents des autres tranches, le mille-feuille s'écroule. Si le changement est difficile en éducation, c'est que l'on peut avoir le sentiment qu'il n'est réclamé qu'à certains niveaux de l'organisation du système alors que les autres niveaux de l'organisation ne fonctionnent pas sur ce registre là. Le souci de cohérence global est là, mais non celui du chemin partagé, de la co-errance.

Pour terminer, je dirais que le changement dans le champ de l'éducation concerne des transformations identitaires. Je crois que c'est cette dimension là qui est très fortement en jeu aujourd'hui. On peut reprendre le propos de Voltaire qui parlait de la *mêmeté* pour évoquer l'identité : je suis ce que je suis en étant tout à la fois père, grand-père, pauvre ou riche, mari, amant, etc... : derrière tout cela, je suis moi. D'une certaine manière, les enseignants peuvent avoir le sentiment que les changements qui les affectent transforment profondément leur identité, et cela d'abord sur le plan des fonctions qui sont les leurs : quel est le fondement de l'action enseignante ? Former le citoyen, le travailleur, ou la personne ? J'ai l'habitude de dire qu'il y a 20 ans, le métier d'enseignant était un métier qui conduisait à espérer qu'avec la maîtrise d'un savoir on serait capable de terminer sa carrière un jour. Enseigner, il y a 15 ans, c'était être un spécialiste de sa discipline ; mais on peut être ingénieur, maîtriser les mathématiques et ne pas savoir enseigner les mathématiques à des enfants. Aujourd'hui, être enseignant - on en revient sans doute aux origines - est davantage envisagé comme un métier où l'on s'attache à aider à apprendre, et à aider à apprendre pour faire vivre ensemble des enfants. Enseigner non pas à vivre ensemble - ça, on le fait très bien dans un club sportif ou dans une chorale -, mais enseigner *et* vivre ensemble : le rapport à la *loi* ne peut plus être confondu avec le rapport au savoir, voilà qui implique une transformation identitaire forte du métier d'enseignant.

Ces transformations sont douloureuses parce qu'elles affectent l'identité. Elles redessinent le métier selon une approche moins individuelle, beaucoup plus collective. L'émergence de la notion d'établissement et l'idée qu'enseigner n'est pas une activité individuelle apparaît aujourd'hui comme une évidence : mais une telle transformation constitue une difficulté majeure pour la conception traditionnelle du métier d'enseignant.

Il conviendrait sans doute de parler aussi des changements du système éducatif, mais je crois que c'est un autre débat. Car que penser aujourd'hui des changements du système éducatif ? Les modèles sont divers. Un des problèmes réside sans doute dans la conception du "tout, tout de suite" et de la transformation comme embrasement. Peut-être faudrait-il une politique de transformation d'une autre nature, s'apparentant davantage à la tâche d'huile : partir des forces vives, des projets dont on peut montrer l'intérêt et, de proche en proche, on pourrait presque dire par zone géographique, montrer que le changement pourrait advenir. Peut-on proposer des changements relevant d'un volontariat planifié sur plusieurs années ? Dans un certain nombre de pays on travaille sur plusieurs hypothèses : il semble qu'en France, en matière d'éducation, il faille un seul changement, un embrasement, un "tout, tout de suite".

Voilà, je soumetts tout cela à la discussion.

(Propos transcrits par Alice Calm et Eddy Schepens)