

Contexte musical et discipline dominante :
propositions pour « *dégripper les rouages* »
de l'école de musique.

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2009/2011

Sommaire:

Introduction.....	p.3
I : <u>Les français et la musique aujourd'hui.</u>	
- La musique comme loisir préféré des français.....	p.4
- Les musiques écoutées par les français.....	p.4
- Les musiques pratiquées.....	p.5
- Les lieux et modes d'apprentissage.....	p.5
- Les nouvelles technologies.....	p.6
II : <u>La prise en compte de cette réalité par les structures d'enseignement.</u>	
- Les propositions de l'État pour une école de musique adaptée à cette réalité.....	p.7
- Les réponses des écoles associatives.....	p.10
- La construction de la culture comme objectif central.....	p.11
III : <u>Les difficultés de l'école de musique à s'adapter à cette réalité.</u>	
- L'école de musique n'atteint pas ses objectifs.....	p.14
- La terminologie institutionnelle de la spécialité des enseignants et des cursus.....	p.14
- Le cloisonnement des disciplines.....	p.17
- Le contexte esthétique.....	p.19
- La contradiction entre l'acquisition d'une culture et le choix immédiat d'une discipline dominante.....	p.21
IV : <u>Quelques propositions pour « dégripper les rouages ».</u>	
- Nommer précisément chaque contexte musical.....	p.25
- Envisager <i>La Musique</i> comme un tout.....	p.28
- Replacer l'école dans un contexte culturel.....	p.28
- Repenser la place et la nature de la discipline dominante.....	p.30
Conclusion.....	p.33
Bibliographie.....	p.34
Annexes.....	p.35

Introduction:

« La plupart des enseignants sont d'accord pour reconnaître que nous venons de vivre paradoxalement, à la fois le siècle le plus révolutionnaire sur le plan de la création musicale, et celui dont l'enseignement musical n'aura jamais autant été fondé sur le répertoire passé. Pourtant, toutes les cultures se rencontrent dans les rues d'Europe, mais dans les écoles françaises de musique, elles ne font que se croiser dans les couloirs ; [...] »¹

Pourquoi les institutions françaises d'enseignement de la musique n'arrivent-elles donc pas à épouser les formes du paysage musical qui l'entoure ?

C'est là un constat qui vient s'opposer directement à la volonté des acteurs de l'enseignement musical de faire évoluer l'école². Cette volonté d'évolution est bien réelle ; de nombreux enseignants et directeurs sont conscients que tous les publics ne sont pas présents dans l'école, que le champ des esthétiques proposées est restreint, que les modes d'apprentissage conviennent seulement à certains types d'élèves, etc... Des initiatives sont prises pour tenter d'apporter des solutions à ces problèmes, mais bien peu sont réellement efficaces.

Bien souvent, on trouve des contradictions entre les volontés pédagogiques des professeurs et les moyens qu'ils mettent en oeuvre pour y parvenir. On peut parfois entendre de forts paradoxes entre leur vision de l'école de musique idéale et l'analyse qu'ils font de certains problèmes.

Et la manière dont on cherche à faire évoluer l'école en est la cause ; car la tendance est bien plus à « ajouter » de nouveaux éléments qu'à « questionner » les éléments déjà présents. Un manque de cohérence de l'entité « école de musique » en découle directement.

L'entrée de nouvelles esthétiques dans l'école et la façon dont elles sont organisées font naître des incohérences qui rendent les éléments anciennement présent dans l'école plus lisibles et identifiables. Certains de ces éléments constituent de véritables freins à l'évolution souhaitée de l'école de musique.

L'objet de ce mémoire est de mettre en lumière des éléments « freins », puis de proposer quelques idées simples pour que l'école atteigne ses objectifs.

Car le conservatoire est un vieux mécanisme auquel on ne cesse d'attribuer de nouvelles fonctions en ajoutant des rouages... Le mécanisme d'origine est aujourd'hui difficilement accessible, et personne n'a jamais pris la peine de s'occuper de sa maintenance... Et si on prenait soin d'y déposer quelques gouttes d'huile, cela ferait-il ronronner la machine ?

Avant d'endosser la casquette du mécanicien, nous nous attacherons à identifier les caractéristiques du paysage musical français d'aujourd'hui.

Dans un deuxième temps, nous verrons quels rôles et objectifs s'est donnée l'institution pour pouvoir s'y adapter.

¹ SEZNEC Mikaël, « Pour une construction transversale du musicien et de son identité culturelle : reconstruire l'enseignement musical au travers de différentes esthétiques », CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire, promotion 2005-2007.

² Nous emploierons indifféremment les termes « conservatoire » et « école de musique », sans distinction de sens.

I : Les français et la musique aujourd'hui.

- La musique comme loisir préféré des français.

La musique est le loisir préféré des français ; dans une étude réalisée en 2010 pour le compte de la SACEM, il apparaît que la musique est le 1er loisir dont les français ne peuvent se passer (écoute et pratique confondues). 80% des plus de 15 ans la considèrent comme une passion ou un plaisir.³

Selon une étude réalisée en 2004 sur les loisirs des 6-14 ans, l'écoute de la musique est citée comme 1er loisir ex-aequo avec la télévision, et la pratique musicale fait toujours partie des 5 premiers loisirs cités.⁴

De plus, si on regarde la place qu'occupe la musique dans notre vie de tous les jours, on voit qu'elle est quasiment omniprésente ; chaque publicité est accompagnée de sa musique, les chaînes de télévision musicales diffusant des clips se multiplient, la radio fait partie du quotidien, de la musique est diffusée dans presque tous les magasins, supermarchés... De nombreux concerts et spectacles musicaux sont proposés, gratuitement ou à des coûts abordables, sur tout le territoire français, et la musique est pratiquée dans l'enseignement général de la maternelle à la 3ème.

- Les musiques écoutées par les français.

Ce qui peut frapper dans ce paysage musical, c'est la grande variété de styles musicaux qui se côtoient. Si on regarde une page de publicité, on entend se succéder des extraits de musiques classique, pop, électroniques, rock, musiques world ou traditionnelles... Dans tout cet éventail de styles musicaux qui entourent la vie des français, quels sont ceux qu'ils préfèrent ?⁵

Les styles musicaux esthétiquement contenus dans l'appellation « musiques actuelles » sont de loin les préférés des français : ils représentent 98,5% des diffusions radio, 80% des ventes de CD audio, et 62% des concerts fréquentés.⁶

Chez les élèves du CM2 à la 3ème, cela représente 94% des styles musicaux qu'ils aiment.⁷

3 Mag SACEM Janvier-Avril 2011, étude réalisée par OpinionWay en Novembre et Décembre 2010 sur un échantillon de 2010 personnes représentatif de la population française âgée de 15 ans et plus.

4 Sylvie Octobre, *les Loisirs Culturels des 6-14 ans*, la Documentation Française (p. 56 à 75), d'après une étude du ministère de la culture et de la communication réalisée en 2004.

5 Dans ce mémoire, nous répartirons les styles musicaux en 4 groupes: les musiques savantes occidentales (anciennes, baroques, classiques, modernes et contemporaines), les musiques jazz, les musiques traditionnelles/du monde et les musiques actuelles (amplifiées ou non).

6 Jeannine Cardona, Chantal Lacroix, *Statistiques de la culture, Chiffres clés édition 2008*, la Documentation française (documents joints en annexes).

7 Sylvie Octobre, *les Loisirs Culturels des 6-14 ans*.(document joint en annexe).

A l'intérieur des ces musiques actuelles, un style est particulièrement prédominant : Si on observe les répartitions par style musical des ventes de phonogrammes, des diffusions radio, des concerts fréquentés, on voit que le style « variétés françaises » ou « chanson française » est à chaque fois en tête. Selon l'étude « *les français et la musique* » réalisée par la SACEM, 51% des français citent la chanson française comme genre favori. C'est donc le genre de concerts le plus fréquenté (25.3%), et le genre le plus vendu sur support CD (45%).⁸

Les musiques « classiques », quant à elles, représentent 7% des ventes de CD audio, moins d'1,5% des diffusions radio, et 15.3% des concerts fréquentés. 6% seulement des 9-14 ans déclarent aimer la musique classique.

Bien plus en marge, les musiques « jazz » et musiques « traditionnelles-du monde » ne représentent respectivement que 8,2% et 14,7% des concerts fréquentés, et 4% et 5% des ventes de CD audio. Elles sont absentes des genre musicaux cités par les 9-14 ans.

- Les musiques pratiquées.

Peu d'informations sont disponibles sur les styles musicaux que pratiquent les français. Dans le livre de Sylvie Octobre, on peut trouver quelques chiffres, mais seulement sur les instruments pratiqués : en 3ème, 25% des enfants pratiquent la musique; 17% pratiquent un instrument, 8% chantent, 12% jouent de la guitare (sèche, basse ou électrique), 6% jouent du piano et 4% jouent des instruments électroniques (surtout les garçons).

On peut malgré tout supposer, en toute logique, que les français pratiquent ou souhaitent pratiquer leurs styles musicaux préférés...

- Les lieux et modes d'apprentissage.

L'initiation et l'apprentissage de la musique se fait majoritairement dans les institutions pour les 6-14 ans (conservatoires ou professeurs particuliers, école primaire et collège), mais on voit aussi une très forte présence de l'autodidactie individuelle ou collective (entre copains ou entre frères et soeurs). Les parents sont plus rarement des formateurs. On peut noter qu'un tiers des enfants s'étant initiés par autodidactie se tourne par la suite vers des structures d'enseignement spécialisées.⁹

Autodidactie individuelle : fait d'apprendre seul.

Autodidactie collective : processus de formation mutuel et réciproque qui s'effectue entre jeunes, sans le support de formateurs spécialisés.

« En matière musicale,[...], l'autodidactie est plus fréquente. Elle recouvre deux phénomènes : la formation au sein des fratries ou groupes de pairs, soit par l'initiation d'un aîné ou d'un pair ayant bénéficié d'une formation spécialisée [...], soit par autoformation dans l'exercice collectif quand, par exemple, des copains forment un groupe musical. Cette autodidactie collective

⁸ Jeannine Cardona, Chantal Lacroix, *Statistiques de la culture, Chiffres clés édition 2008, la Documentation française (documents joints en annexes).*

⁹ Sylvie Octobre, *les Loisirs Culturels des 6-14 ans.(document joint en annexe).*

se double souvent d'un apprentissage solitaire : c'est d'ailleurs en matière de guitare ou de percussions non traditionnelles que ces modes d'apprentissage sont les plus fréquents. »¹⁰

- Les nouvelles technologies.

Cette forte présence de l'autodidactie se renforce grâce aux nouvelles technologies et aux nouveaux modes de communication, en particulier grâce à l'accès généralisé à internet :

« Brusquement, on voit apparaître des générations de musiciens qui ont appris la guitare sur You Tube et se font connaître via leur site internet. »

Oxmo Puccino ¹¹

On peut aussi facilement s'imaginer quels bouleversements peut créer You Tube dans la manière d'accéder aux musiques. Il y 30 ans, l'amateur se déplaçait pour aller fouiller dans les bacs des disquaires ou des médiathèques, choisissant ses disques parfois selon le style, le groupe, le chef d'orchestre, tel ou tel musicien, ou parfois même au hasard. Aujourd'hui, dès que l'on cherche une vidéo sur internet, 10 fenêtres s'ouvrent sur des vidéos contenant des points communs avec notre recherche ; lorsqu'on tape par exemple « toccata Bach » dans You Tube, on trouve dans les 30 premières réponses des interprétations avec divers instruments « classiques » ou à la guitare électrique, une chorégraphie hip-hop et un morceau d'un groupe de rock progressif des années 70 citant un extrait d'une toccata de Bach.

Internet fait exploser les possibilités de découverte en un minimum de temps, en même temps qu'il propose un accès rapide et bien souvent gratuit à des vidéos pédagogiques, des partitions, des tablatures, des paroles de chansons...

Un autre point remarquable aujourd'hui est la facilité d'accès aux logiciels de création musicale ; des logiciels comme « Garage Band » font partie des applications contenues dans les ordinateurs récents. Leur facilité d'utilisation permet à tout le monde de s'enregistrer, superposer des pistes, utiliser des boucles préexistantes... J'ai vu un groupe de personnes n'ayant jamais pratiqué la musique composer une chanson d'anniversaire pour un de leurs amis en une demi-journée !

La musique est bien au coeur de la vie des français, depuis leur plus jeune âge ; ils l'écoutent et la pratiquent avec passion et plaisir. Les extraordinaires facilités d'accès que permettent les outils technologiques d'aujourd'hui offrent à l'amateur des possibilités de découverte décuplées. Les musiques historiques font toujours partie des goûts des français, mais ce sont les styles musicaux les plus récents qui sont largement plébiscités.

Les amateurs, tout du moins les enfants, se tournent en grande partie vers les établissements d'enseignement spécialisés pour l'apprentissage de la pratique musicale, tandis que c'est en autodidactie qu'une autre partie d'entre eux s'initie et se forme.

Comment les écoles de musique répondent-elles à cette réalité, et quelles sont les compétences fondamentales qu'elles souhaitent voir acquérir par les élèves ?

10 *Idem*, p. 253.

11 *Mag SACEM Janvier-Avril 2011*

II : La prise en compte de cette réalité par les structures d'enseignement.

- Les réponses de l'État pour une école de musique adaptée à cette réalité.

Si l'on doit revenir brièvement sur l'histoire des conservatoires, autrement dit des établissements d'enseignement musicaux soutenus par l'État (réseau créé en 1795), une information principale est à retenir : ces établissements étaient destinés quasi exclusivement à une formation professionnelle. Ils portaient aussi des fonctions très utiles à l'État puisqu'ils formaient les artistes jouant lors des fêtes républicaines.

En parallèle, les pratiques amateurs se développent (chorales, orphéons, orchestres d'harmonie et autres batteries-fanfanes...).

Ces deux milieux appartiennent alors à des sphères bien distinctes et correspondent à des milieux sociaux distincts aussi : la culture bourgeoise, les milieux aisés et les enfants de musiciens professionnels au conservatoire, les classes populaires majoritaires dans les pratiques amateurs.

Il faudra attendre la fin du XXème pour que ces deux sphères se rejoignent.

En 1959, le ministère de la Culture voit le jour pour porter les idéaux de démocratisation culturelle. Dans les années 1970, Marcel Landowsky (Mirecteur de la musique, de l'Art lyrique et de la Danse au ministère) structure et développe l'activité musicale en région par son plan décennal pour la musique.

En 1977, une première réforme touche les contenus de l'enseignement musical puisqu'elle remplace la discipline du « solfège » par celle de « formation musicale », sur l'impulsion des méthodes dites « actives » (Marteno, Orff, Willhems). En 1979 est créé le CNSMD de Lyon, pour proposer un modèle différent du CNSMD de Paris, difficile à faire évoluer.

En 1981, les nominations de Jack Lang au ministère de la Culture et de Maurice Fleuret à la direction de la musique apportent un changement de politique notable, puisqu'ils instaurent une politique de démocratie culturelle, réhabiliteront les musiques dites « populaires » grâce entre autres à la création de la fête de la musique. En 1982, un Comité technique de réforme de l'enseignement musical est mis en place, et une étude sur « *les conservatoires et leurs élèves* », menée par Antoine Hénion, est publiée en 1983.¹²

Les conclusions de cette étude révèlent que l'apprentissage de la musique en conservatoire est efficace pour une certaine partie de la population seulement, qu'il est peu ou pas en lien avec les pratiques amateurs et reste très professionnalisant, et qu'il est trop exclusivement orienté sur le langage des musiques savantes occidentales.

En 1984, un schéma directeur d'enseignement de la musique voit le jour : il fait officiellement des conservatoires des lieux de formation et de pratique pour les musiciens amateurs et prône l'entrée (discrète) de musiques autres que « classiques » : musiques anciennes, actuelles et traditionnelles.

¹² *Les conservatoires et leurs élèves; rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'état, Ministère de la Culture, La documentation française, 1983.*

En 1991-1992 apparaissent deux nouveaux schémas directeurs. L'évaluation continue et l'organisation du cursus en cycles sont proposées. La diversification des esthétiques, la diffusion, la création, la diversification des publics et la réduction des inégalités sociales, le développement de la pratique des amateurs adultes (en leur sein ou par collaboration avec d'autres structures) sont aussi mises en avant.

Voici quelques extraits rencontrés tout au long du schéma de 1992, qui mettent clairement l'accent sur l'acquisition d'une culture vaste et d'un sens critique, et sur la pratique d'esthétiques variées comme objectifs d'apprentissage pour l'élève :

« Il (le 1er cycle) doit comporter, adaptés à l'âge et au degré d'apprentissage des élèves, tous les aspects de la pratique musicale : [...], connaissance des langages musicaux (ceux-ci ne se limitant ni à l'Europe, ni à l'univers tonal) ».

« C'est grâce à la multiplicité et à la globalité des expériences musicales, grâce aussi à la diversité des répertoires écoutés et interprétés (le champ de connaissance ouvert à la curiosité des élèves doit être, dès l'origine, aussi vaste que possible), que seront atteints les objectifs du 1er cycle. »

« Le 1er cycle a pour objectifs :

[...]

d) de susciter chez les élèves, au-delà de la perception, des réactions esthétiques grâce, notamment, à la diversité des pratiques et des écoutes, et de favoriser la prise de conscience et le caractère personnel de ces réactions. »

« Il est souhaitable que les ensembles soient aussi diversifiés que possible : chant choral, orchestre et formations instrumentales diverses consacrés au répertoire de toutes les époques, orchestre d'harmonie, jazz, rock, chanson, ensembles de musiques traditionnelles. »¹³

En 2001, une charte est publiée ; trois principaux objectifs y sont exprimés pour rassembler les établissements d'enseignement artistiques autour d'un projet commun.

« - La diversification des disciplines.

A côté de la musique, l'enseignement de la danse et du théâtre doit se développer tandis que les esthétiques nouvelles, la diversité des genres chorégraphiques, les danses et musiques actuelles sont également à prendre en compte.

- L'articulation de ces lieux d'enseignement à la vie artistique locale. [...]

- Le partenariat avec l'éducation nationale [...] »¹⁴

Dans cette logique, l'ouverture vers une diversité esthétique est encouragée et les musiques actuelles amplifiées rentrent pleinement dans ce cadre de démocratie culturelle.

« Les établissements à statut public d'enseignement en danse, musique et théâtre occupent une place particulière : ils ont été les premiers à affirmer, en marge de l'enseignement général, l'importance d'un enseignement artistique offrant, sur des cycles d'apprentissage gradués, l'ensemble des cursus indispensables à une formation artistique de qualité, dans la diversité des styles, des époques et des modes d'apprentissage. »¹⁵

13 Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, Ministère de la Culture, 1992.

14 Charte de l'enseignement artistique spécialisé, la lettre d'information du ministère de la Culture et de la Communication, hors-série du n°80, Mars 2001.

15 *idem*

En 2008, un nouveau schéma national d'orientation pédagogique paraît, dans lequel des notions de parcours personnalisé de l'élève et de pédagogie de contrat apparaissent :
« *Guider l'élève dans son orientation ; l'aider à définir ou redéfinir son projet personnel et à en mesurer la motivation, par rapport aux différents cursus ou filières proposés.* »¹⁶

Les objectifs d'acquisition d'une culture vaste sont remis en avant, de même que la nécessité d'intégrer toutes les esthétiques dans l'école de musique.

En introduction de ce document, un constat est fait de la réalité des esthétiques multiples du paysage musical, qui aboutit à la définition des principales missions de l'école vis-à-vis de l'élève :

« *En ce début de XXIème siècle, la plupart des formes de culture ont largement diversifié leurs espaces d'expression. Les créateurs s'engagent de plus en plus dans des démarches allant jusqu'à l'effacement des frontières entre les arts, s'éloignant parfois des codes traditionnels ou les redécouvrant pour s'y ressourcer.*

Les publics, spectateurs ou praticiens, se trouvent ainsi au contact des formes émergentes : interdisciplinarité, brassages multiples, nouveaux modes de transmission, supports enregistrés et manifestations hors du spectacle traditionnel. [...] Les oeuvres du passé, en plus de leur qualité intrinsèque, jouent un rôle d'ancrage historique et constituent une source d'inspiration. Elle ont donc toujours et nécessairement leur actualité.

Dans le contexte riche et complexe où évolue le spectacle vivant, l'enjeu d'une formation artistique exigeante nécessite l'acquisition de repères critiques forts, l'éducation du regard et de l'écoute, afin de prévenir les risques de dérive réduisant l'art à un simple objet marchand et sa pratique à des habitudes de consommation passive.

[...]

Il s'agit, bien au-delà de l'acquisition des techniques indispensables :

- d'encourager l'ouverture d'esprit, la curiosité, le besoin de découverte et la diversité des approches, tout en préservant la spécialisation que nécessite la formation à la pratique d'une discipline ; [...]

- de concilier les démarches de création et l'appropriation d'un patrimoine ;

*- de tracer un chemin dans la réalité multiple de la vie artistique d'aujourd'hui ; »*¹⁷

Concernant le renforcement des liens avec les établissements scolaires, le principal enjeu mis en avant est, cette fois encore, l'acquisition d'une culture musicale consciente :

« *En contribuant à cet effort d'éducation musicale, il s'agit bien de donner aux jeunes d'âge scolaire les bases d'une conscience contemporaine du phénomène sonore et musical, notamment en faisant naître le désir d'écouter et de pratiquer avec une grande disponibilité d'esprit et en transmettant les notions essentielles pour l'acquisition d'un sens critique.* »¹⁸

Depuis les années 1970, l'État français et les institutions d'enseignement de la musique agréées par l'État ont donc cherché à cerner la réalité et les besoins des musiciens amateurs (et professionnels) pour proposer une offre correspondant au mieux à leur demande, et faire des écoles de musique des lieux de pratique culturelle, de création et de diffusion, dans lesquels tous les genres musicaux sont représentés.

16 *Schémas nationaux d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse, et de l'art dramatique, Ministère de la Culture et de la Communication, Novembre 2007.*

17 *idem*

18 *idem*

- Les réponses des écoles associatives.

Le milieu associatif, quant à lui, a une tradition de proximité qui lui a permis de s'adapter plus facilement à la demande immédiate.

« Les établissements d'enseignement de droit privé, surtout associatifs, ont largement contribué à l'accueil du public. Ils ont été des lieux d'expérimentation dans certaines disciplines... »¹⁹

Les écoles de musique associatives, surtout lorsqu'elles sont situées en milieu rural, sont bien souvent les seuls lieux d'apprentissage et de pratique de la musique géographiquement proches pour le public ; les demandes y sont donc très variées.

Le profil des enseignants qui y travaillent est différent de ceux des structures agréées par l'État, puisqu'ils sont souvent moins diplômés, moins spécialisés.

Enseignants et élèves sont moins nombreux dans ces structures, ce qui leur permet (ou les oblige) à se tourner, pour réaliser des concerts ou spectacles, vers des projets variés concernant toute l'école.

Une expérience qui illustre très bien ce propos a eu lieu dans une école de musique associative comprenant une trentaine d'élèves jouant d'instruments variés (guitare électrique, flûte traversière, accordéon diatonique, batterie et percussions africaines...).

En début d'année scolaire, le professeur de batterie initie ses élèves à la musique funk. Il propose au professeur de basse-guitare électrique de monter quelques morceaux pour une audition. Comme il n'y a pas de chanteurs dans cette école, c'est la professeur de violon qui accepte de chanter un morceau. Elle entend des cordes sur l'enregistrement du morceau à reprendre, la partie est jouable par ses élèves, elle écrit un arrangement. Bientôt, toute l'équipe pédagogique se retrouve pour une réflexion autour du spectacle de fin d'année de l'école ; l'idée d'un travail commun pour toute l'école autour du répertoire funk est lancée et acceptée par tous. Des partenariats avec l'extérieur sont créés (DJ, collectionneur de vêtements vintage, groupe de funk-rock semi-professionnel...), pour permettre de mettre sur pieds une manifestation durant toute une journée.

Dans un établissement où l'effectif d'élèves dans le département de musiques amplifiées suffit à monter un concert, il faut une réelle volonté pédagogique de toute l'équipe pour que le jeune hautboïste se voit proposer un tel projet... Et, bien souvent, ce sont des préoccupations d'efficacité, de performance et de simplicité de mise en place des dispositifs qui priment sur les objectifs pédagogiques.

Dans les autres structures associatives portant des activités d'apprentissage et de pratique musicale, il faut noter la forte présence des MJC dans les milieux urbains. Elles ont développé de nombreuses actions au niveau des musiques amplifiées et des cultures urbaines, car ce sont là des demandes dominantes de la part des jeunes auxquels s'adressent ces structures, au même titre que les activités sportives. Les modalités mêmes des cadres d'apprentissage ont souvent été définies conjointement par les animateurs et par les jeunes, ce qui en fait presque des lieux d'autodidactie collective.

D'autres structures associatives proposent des cadres d'enseignement ; les associations de diffusion de styles musicaux précis sont souvent des lieux d'apprentissage de ces musiques. On peut citer les associations de musiques traditionnelles qui prennent conjointement en charge l'organisation des bals et autres manifestations, et les stages d'initiation aux danses ou aux instruments...

¹⁹ *Charte de l'enseignement artistique spécialisé, la lettre d'information du ministère de la culture et de la communication, hors-série du n°80, Mars 2001.*

Les salles de musiques actuelles, elles aussi, se sont souvent diversifiées et proposent locaux de répétition, accompagnement de groupes ou formation dans les MAO.

Dans ces structures associatives, la demande précède souvent l'offre ; les manques de moyens techniques et humains poussent les équipes qui y travaillent à chercher des solutions innovantes. C'est certainement pourquoi elles ont pu s'adapter aux réalités des demandes, et qu'elles ont ainsi ouvert la voie à de nouvelles façons de voir l'enseignement musical.

- La construction de la culture comme objectif central.

Un objectif d'apprentissage dominant dans les différents textes officiels (chartes et schémas directeurs/d'orientation) est la construction de l'identité culturelle de l'élève.

Pourquoi l'acquisition d'une culture consciente est-t-elle aussi indispensable au musicien amateur d'aujourd'hui ? De quelle culture, souhaitable pour le musicien d'aujourd'hui, parle-t-on ? Comment cette culture se construit-t-elle ?

Commençons par nous interroger sur les différents sens que peut prendre ce mot « *culture* » : « [...] *formation de l'esprit et de la personnalité tout entière (goût, sensibilité, intelligence), opposée au savoir comme simple acquisition de connaissances ; [...]* »²⁰

La définition que donne l'UNESCO de la culture est la suivante :

« *La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.* »²¹

La culture comprend trois grands groupes de manifestations : l'art, le langage et la technique.

Le terme latin *cultura* suggère l'action de cultiver, dans le domaine de l'agriculture en particulier. Cicéron fut le premier à appliquer le mot *cultura* à l'être humain : « *Un champ si fertile soit-il ne peut être productif sans culture, et c'est la même chose pour l'humain sans enseignement.* »²²

Il y a en français deux acceptions du terme culture (contrairement à d'autres langues dont l'allemand) :

- La *culture individuelle*, qui est l'ensemble des connaissances acquises, l'instruction, le savoir d'un être humain, qui donne ce qu'on peut appeler sa « culture générale ». Elle s'apparente au terme allemand *Bildung*, généralement traduit par *éducation*, et comporte une dimension d'élaboration et de construction. Elle est donc par définition évolutive.

- La *culture collective*, qui représente l'ensemble des structures sociales, religieuses, etc..., et les comportements collectifs tels que les manifestations intellectuelles, artistiques, etc..., qui caractérisent une société. Elle donne ce qu'on peut appeler l'identité culturelle à laquelle un individu appartient. Elle s'apparente au terme allemand *Kultur*, qui correspond à un patrimoine social, artistique, éthique appartenant à un ensemble d'individus disposant d'une identité. Elle est un repère

20 *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, L.M. Morfaux, Armand Colin Editeur, Paris, 1980

21 *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982*

22 *Tusculanes, II, 13*

de valeurs lié à une histoire ; elle n'évolue donc que très lentement, sa valeur étant la stabilité, le rappel à l'Histoire.

Ces deux facettes du mot, bien que distinctes, sont interdépendantes ; qu'est-ce qu'une culture collective, sinon la somme de cultures individuelles ? Qu'est-ce qu'une culture individuelle, sinon l'appropriation de cultures collectives ?

C'est dans ce sens d'un mot unique contenant ces différents aspects que nous allons employer ce terme. Car si l'élève doit acquérir des connaissances pour se repérer dans le monde musical qui l'entoure et posséder un langage commun qui lui permette de communiquer, il doit aussi construire, de manière très personnelle, ses goûts et ses choix.

Être amateur de musique (en la pratiquant ou seulement en l'écoutant), c'est d'abord connaître les codes qui permettent de comprendre le langage de cette expression artistique. Il va de soi que pour apprécier la qualité poétique d'un haïku, il est nécessaire de comprendre la langue japonaise...

C'est ce que défend Michel ONFRAY dans son *Antimanuel de la Philosophie* :

« [...] Or l'art procède à la manière d'un langage avec sa grammaire, sa syntaxe, ses conventions, ses styles, ses classiques.

Quiconque ignore la langue dans laquelle est écrite une œuvre d'art s'interdit pour toujours d'en comprendre la signification, donc la portée. En conséquence, tout jugement esthétique devient impossible, impensable, si l'on ignore les conditions d'existence et d'émergence d'une œuvre d'art. »²³

« [...] En proposant un travail, l'artiste effectue la moitié du chemin. L'autre échoit à l'amateur qui se propose d'apprécier l'œuvre. L'époque et le tempérament du créateur se concentrent dans l'objet d'art [...]. L'objet, quant à lui, ne prend son sens qu'avec la culture, le tempérament et le caractère du personnage appréciant le travail. D'où la nécessité d'un amateur artiste. On ne naît pas amateur, on le devient. Comment devient-on cet amateur artiste ? En se donnant les moyens d'acquérir le décodeur. C'est-à-dire ? En construisant son jugement. [...] »²⁴

C'est donc ce « décodeur » que l'État français souhaite voir acquérir par tous ses citoyens, et c'est principalement cette mission qu'il donne aux acteurs de l'enseignement artistique.

Au regard des bouleversements culturels de ce début de XXIème siècle, il en fait même un garde-fou vis-à-vis des possibles dérives culturelles actuelles ; les habitudes de consommation passive de notre société, doublées d'une mondialisation des cultures, risquent de réduire l'art à un simple objet marchand.

La transdisciplinarité esthétique des musiques actuelles demande à l'amateur d'aujourd'hui de posséder des repères très larges et pouvant être mis en relation pour pouvoir « décoder » ces langages. C'est le constat qui a été fait à partir des résultats d'une étude réalisée en 2002 :

« L'enquête a révélé la difficulté des musiciens à nommer précisément le genre auquel ils appartiennent ; jazz à la frontière du rock, rock à la limite des musiques traditionnelles africaines... La salsa doit-elle être classée dans les musiques traditionnelles ou dans les musiques amplifiées ? Nous dirigeons-nous, comme le craignait Levi-Strauss, vers une culture unique ? Ou vers une appropriation de toutes les cultures par toutes les populations ?

C'est en prenant en compte la caractéristique de notre siècle – accélération de l'évolution, modernité de l'écrit, des médias et de l'informatique – que le territoire français, aujourd'hui carrefour des cultures, pourra maintenir la mouvance des limites de ces domaines musicaux, fluctuant entre tradition et modernité, et faire fructifier cette extrême richesse sans rien emprisonner dans l'un ou l'autre de ces territoires. »²⁵

23 ONFRAY Michel, *Antimanuel de la Philosophie*, p.62

24 *idem*, p.65

25 *Mesure pour mesure n°9, Février 2002: étude sur les musiques actuelles dans les établissements d'enseignement spécialisé contrôlés par l'État.*

Cette culture souhaitée pour l'élève musicien amateur comprend donc les repères de contextes historiques, géographiques, politiques, économiques, sociaux et esthétiques des pratiques constituant le paysage musical actuel, permettant ainsi la compréhension de leur genèse et de leur évolution.

Il faut aussi prendre en compte le fait que les démarches artistiques mêmes de ces pratiques s'appuient sur des concepts sonores et musicaux différents.

La prédominance du développement harmonique et mélodique du langage classique basé sur un concept de notes, est très éloigné des concepts contemporains du son comme matériau, de la musique comme occupation de l'espace plutôt que du temps, alors même que certaines musiques traditionnelles s'attachent plus au ressenti corporel de la musique et visent pour l'auditeur, le danseur et le musicien, l'effet de transe.

Et, là encore, ces démarches artistiques se croisent et se mêlent aujourd'hui. Une interview croisée d'Emilie Simon²⁶, Bob Sinclar²⁷ et Pierre Charvet²⁸ est assez révélatrice de ce point. Ils se rejoignent sur un point : l'avenir est dans le travail du son.

Emilie Simon, dont les créations sont classées dans les musiques électroniques, confie : « *S'intéresser aux textures sonores, c'est un large état d'esprit. [...] mais mon véritable langage, c'est celui des mélodies.* » Sur ses précédents albums, elle avait commencé par composer des matières sonores. Aujourd'hui, elle explique : « *Sur mon dernier album, j'ai adopté la démarche inverse : je l'ai vraiment écrit sur base piano-basse-batterie ; l'électronique m'a permis ensuite d'ajouter des couleurs, des textures que j'ai alors travaillées.* »

Quant à Bob Sinclar, il a fait réenregistrer tous ses tubes de dance-music par la crème des musiciens de reggae. Il explique : « *Je ne l'ai pas fait dans un but mercantile, mais plutôt pour le bonheur de faire passer ces morceaux de musique de club dans une autre dimension.* » Il reconnaît que : « *Il y a une tendance à revenir au son des instruments aujourd'hui.* »²⁹

La culture personnelle d'un individu, comme on l'a vu précédemment, s'élabore et évolue au fil du temps. Elle se crée au contact d'autres identités culturelles individuelles et collectives (famille, amis, enseignants, lectures, écoutes et autres médias). Elle se construit par le biais de la communication, par l'intérêt et l'influence que ces identités exercent sur lui.

Un facteur très important dans la construction culturelle d'un individu est sa relation à l'altérité. Les préjugés négatifs face à ce qu'il ne connaît ou ne comprend pas sont des obstacles à l'évolution de sa culture.

Ainsi donc, éduquer l'élève à l'appréhension et l'acceptation de ces altérités est une mission de l'école de musique, qui doit elle-même appréhender et accepter chaque altérité qui la compose et qui l'entoure. Elle doit considérer l'élève comme un individu à l'identité en construction, et lui donner les moyens de se positionner en tant que tel.

La culture individuelle que l'on souhaite voir acquise par l'élève est une culture à l'image de notre société multiculturelle et évolutive. L'élève doit pouvoir s'approprier les codes qui lui permette de comprendre chaque langage, de manière à ce qu'il puisse développer son sens critique et être acteur de l'évolution culturelle de sa région.

26 Auteur compositeur interprète, formée à l'IRCAM, Victoire de la Musique dans la catégorie musiques électroniques.

27 DJ « French Touch » à la carrière internationale

28 Compositeur français formé à la Manhattan School of Music et à l'IRCAM

29 Mag SACEM Janvier-Avril 2011

III : Les difficultés de l'école de musique à s'adapter à cette réalité.

- L'école de musique n'atteint pas ses objectifs.

Qu'en est-il réellement de la mise en place des nouvelles orientations proposées par l'État ? L'élève a-t-il réellement la possibilité de se construire une culture riche et variée au sein de l'école, et peut-il vraiment pratiquer toutes les musiques ? A-t-il accès à des modes d'apprentissage diversifiés ?

Même si de nouvelles musiques sont entrées dans les conservatoires, l'accès de chaque élève à chacune de ces esthétiques n'est en fait pas évident. Les départements "historiques" de l'institution sont toujours les plus imposants.

L'État lui-même fait ce constat :

« [...] L'ensemble des disciplines artistiques [...] y sont inégalement représentées, ne permettant pas de prendre en compte la totalité des besoins de formation. [...] Il est nécessaire de mettre en cohérence leur fonctionnement avec les demandes identifiées, les contextes dans lesquels ils évoluent et les orientations qu'ils reçoivent. »³⁰

En 2002, une étude est menée par le ministère pour faire apparaître les taux de présence des « autres musiques » dans les écoles de musique contrôlées par l'État ; d'après les résultats de cette étude, le jazz est enseigné dans 72% des écoles, les musiques et danses traditionnelles dans 24% des écoles et les musiques actuelles amplifiées/la chanson dans 22%.³¹

On ne dispose pas encore de chiffres plus récents, mais il ne semble pas que les enjeux de diversification des esthétiques enseignées soient encore concrétisés de manière effective et homogène dans tous les établissements d'enseignement musical.

Même dans les établissements où plusieurs départements d'esthétiques différentes cohabitent, il n'est pas encore évident que l'élève puisse pratiquer des musiques de styles variés, et qu'il puisse se voir proposer des modes d'apprentissage diversifiés. Il n'est pas encore non plus toujours effectif que l'élève soit guidé dans la construction de son projet personnel, ni qu'il ait réellement la possibilité de le mener dans un environnement à la fois souple et adapté.

Plusieurs facteurs, hérités du mode de fonctionnement historique de ces établissements, semblent être des freins à l'atteinte des objectifs souhaités.

- La terminologie institutionnelle de la spécialité des enseignants et des cursus.

Lorsque seules les musiques dites « classiques » étaient enseignées au conservatoire, et que les élèves venaient y chercher un apprentissage en vue d'une spécialisation instrumentale, il était tout à fait logique de mettre en poste des professeurs spécialistes d'un instrument, sans précision du contexte esthétique. Le nombre des professeurs était fonction du nombre d'élèves demandeurs, lui

30 *Charte de l'enseignement artistique spécialisé, la lettre d'information du ministère de la Culture et de la Communication, hors-série du n°80, Mars 2001.*

31 *Mesure pour mesure n°9, Février 2002: étude sur les musiques actuelles dans les établissements d'enseignement spécialisé contrôlés par l'état.*

même fonction des débouchés professionnels, en particulier comme musicien d'orchestre ou professeur.

Il y avait donc plus de professeurs de violon (instrument le plus représenté dans l'orchestre) et de piano (instrument très pratiqué par les enfants des familles bourgeoises) que de professeurs de basson ou de hautbois.

On peut facilement constater qu'aujourd'hui encore, ce fonctionnement est d'actualité ; il suffit de regarder la répartition des enseignants selon leur spécialité dans les établissements de taille importante.

L'esthétique n'est toujours pas précisée lorsqu'il s'agit de professeurs d'instruments « classiques », ni dans la terminologie du poste, ni dans celle du diplôme de l'enseignant.

En revanche, les enseignants des esthétiques autres que classique sont spécialisés d'abord par leur esthétique, et éventuellement par leur spécialité instrumentale.

Le nombre des enseignants en instrument (sous-entendu classique) est beaucoup plus important que celui des enseignants dans les autres esthétiques. De ce fait, on voit souvent une répartition des départements pédagogiques suivant ce modèle ; un département cordes, un département claviers, un département cuivres..., sans esthétique précisée, et des départements jazz, musiques anciennes, musiques actuelles amplifiées, comprenant bien souvent beaucoup moins d'enseignants que les départements instrumentaux.

De la même manière, les cursus suivent ce modèle ; on entre à l'école de musique en piano, tuba, flûte traversière, mais on ne peut le plus souvent pas s'inscrire en guitare électrique sans avoir choisi le cursus jazz ou musiques actuelles.

Les autres cours (disciplines de formation musicale et pratiques collectives) ont aussi une terminologie plus précise quant à l'esthétique qu'elles portent lorsqu'elles sont jazz, anciennes, amplifiées...

Cette opposition dans les dénominations est assez représentative d'un point ; ce qui était déjà en place dans l'établissement avant l'arrivée des nouvelles esthétiques est resté attaché à des fonctionnements anciennement cohérents. Les questions de lisibilité des cursus et des enseignements pour les non-initiés ne se sont encore pas vraiment posées, certainement du fait de l'évidence des sous-entendus des terminologies pour les initiés.

Malgré tout, l'arrivée de disciplines nouvelles, avec des dénominations plus contextualisantes, a un effet direct sur la manière d'envisager la pratique musicale des élèves.

Les tableaux qui suivent sont extraits des « *Statistiques de la culture, Chiffres clés.* »

Écoles de musique gérées ou soutenues par les collectivités locales :³²

2002/2003	PRINCIPALES DISCIPLINES INSTRUMENTALES ENSEIGNÉES				
	Écoles concernées	Total	Élèves		
			CNR/ENM	EMMA	Autres écoles
Piano	3 052	141 572	19 723	24 493	97 356
Guitare (acoustique ou électrique)	2 741	64 308	6 104	10 346	47 918
Flûte traversière	3 157	51 195	6 533	7 666	36 996
Violon	2 342	50 470	11 141	10 357	28 972
Percussions	3 026	42 717	4 143	5 969	32 605
Saxophone	3 016	36 680	4 165	4 895	27 620
Clarinette	2 798	33 795	4 646	5 079	24 070
Voix – chant	1 457	31 265	6 324	5 395	19 346
Trompette	2 643	25 163	3 930	3 620	17 613
Autres cuivres (trombone, cor, tuba)	2 287	19 646	4 136	2 302	13 208

Écoles de musique et de danse classées :³³

2004/2005	ÉLÈVES DES DISCIPLINES INSTRUMENTALEE		
	Total	CNR	Unités ENM
Piano	20 364	7 100	13 264
Violon	11 557	4 613	6 944
Guitare	7 134	1 979	5 155
Flûte traversière	6 761	2 152	4 609
Violoncelle	4 856	1 932	2 924
Percussions	4 827	1 457	3 370
Trompette, cornet	4 813	2 183	2 630
Clarinette	4 810	1 625	3 185
Saxophone	4 281	1 316	2 965
Alto	3 026	1 188	1 838
Hautbois	2 295	892	1 403
Harpe	2 141	953	1 188
Flûte à bec	2 126	839	1 287
Trombone	1 911	737	1 174
Contrebasse	1 793	740	1 053
Cor	1 614	668	946
Orgue	1 458	643	815
Clavecin	1 276	610	666
Basson, contrebasson	1 256	574	682
Accordéon	1 045	261	784
Tuba, saxhorn	813	361	452
Électroacoustique	414	160	254
Claviers électroniques	221	73	148

Source : MCC/DEPS
Les élèves sont comptabilisés autant de fois qu'ils suivent de disciplines différentes.

Enseignements de la musique dans les CRR et CRD :³⁴

2005/2006	ENSEIGNEMENTS PAR DISCIPLINE			Unités
	Écoles concernées	Élèves	Postes d'enseignants	
Formation musicale				
Formation musicale générale	137	85 556	1 279	
Culture musicale	115	5 690	226	
Écriture	100	3 111	141	
Composition	45	587	63	
Édition musicale dont MAO	23	356	28	
Traitement du son et production électroacoustique	22	313	28	
Pédagogie fondamentale	6	614	53	
Autre enseignement théorique	39	1 660	80	
Pratiques collectives				
Orchestre	105	8 805	225	
Ensemble instrumental	131	23 089	1 092	
Musique de chambre	131	7 907	563	
Chœur ou ensemble vocal	116	16 821	338	
Autre pratique collective	100	10 151	362	
Bois				
Flûte traversière	137	6 841	349	
Clarinette	136	4 827	281	
Saxophone	133	4 197	249	
Hautbois – Cor anglais	135	2 266	172	
Flûte à bec	89	2 069	137	
Culvres				
Basson – Contrebasson				123 1 244 133
Trompette – Cornet				133 3 858 238
Trombone				130 1 917 158
Cor				127 1 678 154
Tuba – Saxhorn				110 891 120
Cordes				
Violon				137 11 288 612
Guitare				132 7 125 338
Violoncelle				137 4 902 286
Alto				136 3 035 209
Harpe				92 2 028 120
Contrebasse				131 1 742 148
Claviers				
Piano				137 20 277 953
Orgue				104 1 458 127
Accordéon				64 1 091 86
Claviers électroniques				15 210 17
Jazz et musiques dérivées				
Percussions				135 4 507 261
Instruments Jazz				78 2 711 219

2005/2006	Unités		
	Écoles concernées	Élèves	Postes d'enseignants
Instruments de musique électroacoustique	16	215	19
Instruments de musiques actuelles amplifiées	30	1 433	89
Voix			
Chant	120	3 722	210
Art lyrique	33	831	45
Chanson	21	534	29
Piano accompagnement	60	899	85
Musique ancienne			
Clavecin	93	1 268	108
Autres instruments de musique ancienne	53	1 053	177
Instruments de musique traditionnelle	37	1 454	100
Direction			
Direction d'orchestre	21	217	23
Direction de chœur	47	522	53
Autres disciplines musicales	35	872	57

Source : MCC/DDAI/DEPS

Dans l'édition 2007, qui porte sur des études réalisées en 2002/2003 et 2004/2005, les élèves sont classés par discipline instrumentale. Les élèves de guitare, qu'elle soit acoustique ou électrique, sont comptabilisés ensemble. Il est très difficile de se faire une idée de la réalité des pratiques, ainsi que de supposer la présence (ou non) d'esthétiques nouvelles dans les écoles.

32 Jeannine Cardona, Chantal Lacroix, *Statistiques de la culture, Chiffres clés édition 2007, la Documentation française*, p.152 (source : CREDOC/MCC/DEPS)

33 Idem, p.155 (source : MCC/DEPS)

34 Jeannine Cardona, Chantal Lacroix, *Statistiques de la culture, Chiffres clés édition 2008, la Documentation française*, p.177/178 (source : MCC/DDAI/DEPS)

En revanche, dans l'édition 2008, portant sur une étude réalisée l'année scolaire suivante (2005/2006), on voit apparaître un classement qui se rapproche de l'organisation en départements décrit précédemment.

Même si le contexte esthétique de pratique et d'apprentissage des élèves n'est en général pas précisé, ce classement permet tout de même d'envisager la réalité des pratiques proposées et suivies dans quelques cas : on se représente sans difficulté la pratique du claveciniste inscrit en musique ancienne ou du chanteur inscrit en art lyrique.

Pour d'autres cas cependant, les questions restent ouvertes sur la réalité des pratiques nommées ; quels sont donc ces mystérieux instruments de musiques actuelles amplifiées qui ne sont ni des percussions, ni des instruments jazz, ni des claviers électroniques, ni des instruments de production électroacoustiques, ni des voix ?

Quelles musiques jouent les « ensembles instrumentaux » ? Quelles sont ces « autres pratiques collectives » qui ne sont ni des ensembles instrumentaux, ni des ensembles vocaux ? Seraient-ce des ensembles mêlant voix et instruments ? C'est à dire une formation typique des musiques amplifiées ou de la chanson ?

Un autre élément, et pas des moindres, ne saute pas aux yeux au premier abord ; le mot « classique » n'apparaît pas une seule fois...

Petite question stupide (mais pas tant que ça...), qu'on est en droit de se poser lorsqu'on lit ce document, et bien d'autres : « Mais où donc apprend-on les musiques classiques en France, si ce n'est pas dans les écoles de musique ? »

Ces deux documents montrent bien l'évolution positive de la contextualisation de la terminologie institutionnelle qui est en marche aujourd'hui. Mais il montre aussi que les sous-entendus historiques de l'institution sont les plus tenaces, et que la spécialité instrumentale est encore la référence dominante.

- Le cloisonnement des disciplines et des enseignements.

Le constat d'une école de musique où les frontières entre les différents cours sont hermétiques n'est plus à faire. La globalisation de la formation est une préoccupation bien présente dans les réflexions pédagogiques des 20 dernières années :

« L'existence d'un département pédagogique permet de réaliser la cohérence entre l'enseignement et la production musicale. Un département (de cordes, de jazz, de musique ancienne...) doit pouvoir constituer un ou des ensembles disposant d'un répertoire, et être en mesure de le diffuser.

L'un des objectifs essentiels de l'organisation en départements est le décroisonnement de l'enseignement. Si ce décroisonnement à l'intérieur des départements est très bénéfique à la formation, il ne faudrait pas qu'il ait pour contrepartie l'instauration d'un cloisonnement entre les différents départements. Afin de l'éviter, il est nécessaire de mettre l'accent sur une notion complémentaire : celle d'équipe pédagogique. »³⁵

On trouve, parmi les enjeux spécifiques du schéma d'orientation de 2008:

« Globaliser la formation.

Que l'on ait choisis un cursus complet ou un parcours spécifique, il est important d'éviter la

35 Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, ministère de la Culture, 1992.

*segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires. La conception de la formation musicale doit être globale pour être cohérente. »*³⁶

Malgré tout, encore aujourd'hui, les représentants des diverses disciplines ont du mal à envisager l'école comme un lieu commun pour un projet commun. La cause majeure de cette difficulté semble être la trop grande spécialisation des enseignants ; ils sont spécialistes d'une esthétique et d'un langage musical très précis, et n'ont bien souvent pas été formés à pouvoir communiquer et échanger avec des musiciens fonctionnant sur un autre modèle.

Dans un cadre où l'on souhaite que les enseignants mettent en place de réelles collaborations, l'ouverture d'esprit et la tolérance ne suffisent pas. Il faut, pour les enseignants, être prêts à accepter d'être dérangés, bousculés dans leurs habitudes, et être prêts à se mettre en danger, à prendre des risques. Ce sont là de nouvelles compétences du métier d'enseignant, qu'on ne doit pas considérer comme innées mais comme devant être acquises.

Seules ces compétences peuvent permettre à l'enseignant d'envisager les demandes des élèves dans une globalité. Ainsi, il pourra lui-même y répondre, les orienter vers une activité, un cours, un enseignant ou une structure qui répondront à ses demandes, ou s'adresser à l'équipe pédagogique qui remplira alors sa mission d'encadrement du projet de l'élève.

Un autre point semble être un frein important à l'enjeu décrit dans les textes officiels : l'accès de l'élève à des pratiques variées.

Les cursus sont bien souvent organisés dans le but de permettre à l'élève d'acquérir rapidement une bonne maîtrise instrumentale et musicale dans une esthétique donnée. L'élève, lorsqu'il débute, choisit de suivre un cursus (voir deux selon ses disponibilités). Si, au cours de cet apprentissage, il décide de débiter une nouvelle pratique, il se voit bien souvent obligé de démarrer dans le niveau débutant du cursus concerné, quel que soit son niveau dans son ancienne pratique.

Cela restera nécessaire tant que car chaque cursus ne prévoira pas de fournir aux élèves les outils lui permettant l'accès aux autres pratiques et cultures musicales.

De nombreux établissements, conscients de l'enjeu d'une formation portant sur des esthétiques variées, proposent des projets sur une thématique stylistique, bien souvent annuelle. Ces projets ont pour but de regrouper toute l'école (élèves, enseignants, classes...) sur une musique précise. L'objectif est de faire découvrir cette musique à tous, et que l'élève puisse la pratiquer dans chacune des classes dont il fait partie.

Mais ce genre de projets n'est malheureusement pas la recette miracle de la transversalité esthétique. Rien n'empêche l'enseignant de puiser dans le répertoire d'oeuvres le plus proche de son répertoire de prédilection, ni de calquer les activités qu'il proposera à ses élèves sur ses modes d'enseignement habituels.

Si rien d'autre ne garantit l'accès pour l'élève à la transversalité ni à des modes d'apprentissages différents, l'écueil de l'exotisme ne pourra être évité.

L'exotisme a bien des traits en commun avec une réelle pratique d'une esthétique nouvelle ; il convient donc d'être vigilant quand aux objectifs d'apprentissage visés par un tel dispositif.

Citons ici Yves Defrance :

*« Le goût pour l'exotisme répond ainsi à une volonté de dépaysement sonore momentané, c'est-à-dire occupant une place non menaçante dans un univers culturel donné. »*³⁷

36 Schémas nationaux d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse, et de l'art dramatique, ministère de la Culture et de la Communication, Novembre 2008.

37 DEFRANCE Yves, Exotisme et esthétique musicale en France, Cahiers de musiques traditionnelles n°7

- le contexte esthétique.

De la même manière que la dénomination esthétique des spécialités des enseignants et des cursus n'est pas précise, de nombreuses activités ne sont pas nommées comme reliées à une esthétique précise. L'esthétique en est sous-entendue (et pensée comme unique) par les professeurs, mais inexistante pour les élèves et leur famille.

L'élève sait de quel instrument il va jouer, et dans quelle formation, mais sait-il toujours quelle musique il va jouer, et quel type d'apprentissage il va effectuer ?

Voici un exemple qui montre bien quel gouffre il peut y avoir entre une proposition de pratique d'esthétique nouvelle de la part de l'équipe pédagogique, et l'apprentissage effectif de l'élève :

Une école de musique met en place un atelier hebdomadaire de pratique de musiques du monde. Il est animé par une enseignante pratiquant exclusivement dans un contexte classique. Les élèves qui participent à cet atelier sont des amateurs adultes, tous violonistes.

Un observateur, au début de cet atelier (et en l'absence du professeur), demande aux élèves ce qu'ils vont jouer. Un élève, sans répondre, lui tend la partition (notation occidentale). Il n'y a qu'un titre, sans précision d'origine géographique, de style musical ou d'époque. L'observateur demande à l'élève si il sait d'où vient cette musique. L'élève ne sait pas.

A la fin de l'atelier, l'observateur s'entretient avec l'enseignante. Elle lui explique que le répertoire joué dans cet atelier vient essentiellement des balkans , et elle précise que le morceau travaillé pendant cette séance provenait du répertoire à danser des musiques traditionnelles roumaines.

On voit bien, dans cet exemple, que la provenance du répertoire et son contexte étaient évidents pour l'enseignante, mais absolument inconnus des élèves.

On est alors en droit de se demander quels repères culturels ont acquis les élèves de cet atelier... en pratiquant, à leur insu, une musique nouvelle.

L'absence d'attachement au contexte musical réel et immédiat a, dans l'histoire de l'enseignement musical français, conduit à des méthodes d'enseignement qui séparaient apprentissage et réalité du musicien.

La discipline du solfège, créée spécifiquement pour optimiser l'acquisition de la maîtrise du langage écrit, a pris une place beaucoup trop dominante dans l'apprentissage musical, jusqu'à devenir une condition à la pratique de l'écriture et de la composition, alors que ces activités faisaient pleinement partie de l'apprentissage et de la vie du musicien au XIXème siècle.

Cette quasi-exclusivité de ce mode d'apprentissage a même influé sur la pratique des amateurs et des professionnels, puisqu'au XXème siècle, la composition et la direction d'ensembles n'étaient plus réservées qu'à une élite musicale, c'est à dire celle qui avait pu gravir les échelons de l'institution.

Ce problème est le premier à avoir été pris en compte pour l'évolution de l'enseignement musical. Suite à une réforme vieille de 35 ans, le solfège est devenu la formation musicale, et la maîtrise du langage écrit n'est sensée s'acquérir que sur des extraits musicaux, donc dans un contexte musical réel.

Malgré cela, ce problème de décontextualisation des apprentissages musicaux est toujours d'actualité :

Dans un établissement où les élèves commencent leur cursus jazz en intégrant systématiquement le niveau débutant en « FM jazz », quel que soit leur niveau de FM ³⁸, je rencontre un des deux

38 *Cours de FM sous-entendu d'esthétique classique.*

professeurs du département jazz. Je le questionne à ce sujet, lui demandant ce qu'il y a de si différent entre le contenu des premières années de FM jazz et de FM. Sa réponse, 35 ans après la réforme de la FM, a de quoi surprendre ; il a remarqué que les élèves sortant de FM ne sentaient pas le rythme... Ils ne se repéraient pas dans les mesures ou dans les carrures, et ne pouvaient pas lire ou déchiffrer de manière dynamique. Je le cite : « *La rythmique qu'on a enseignée à ces élèves n'est ni jazz, ni classique, ni même musicale... C'est un élément abstrait et déconnecté de toute réalité ; une répartition de sons dans un temps donné.* »

On l'a vu, l'absence de contexte musical exprimé, directement relié à une réalité musicale immédiate, comporte des dangers, tant pour l'acquisition d'une culture par l'élève que pour sa capacité à ressentir et à jouer une musique.

Un autre aspect du contexte musical est à mettre en avant ; chaque style possède ses règles, ses habitudes, ses modes de transmission et d'apprentissage.

Dans l'exemple donné précédemment sur l'atelier musiques du monde, le répertoire est extra-européen, mais pas les méthodes. La musique des balkans est de tradition orale et comporte une part d'improvisation. C'est donc ici un mode de transmission de la musique savante occidentale que l'on calque sur un répertoire traditionnel.

Ce n'est pas pour autant que ce genre d'initiatives est à condamner ; pourquoi, à l'heure de l'interdisciplinarité et des brassages multiples, un orchestre classique ne pourrait-il pas interpréter tous les styles musicaux, à partir d'arrangements écrits selon les codes de la musique savante ?

Le problème ici est encore celui de la lisibilité du contexte, celui de l'apprentissage cette fois-ci. Comment l'élève peut-il se projeter dans l'activité qu'on lui propose, si il ne sait pas ce qu'il va devoir mettre en oeuvre pour la suivre ? Quelle culture du style musical pratiqué va-t-il construire ? On peut supposer qu'un élève en bas âge participant à un atelier comme celui-ci s'imaginera les enfants roumains apprenant, comme lui, la musique dans une salle de classe, à partir des partitions que le professeur lui aura données, et se produisant, comme lui, devant un public de parents d'élèves assis...

L'école de musique, pour toutes les autres esthétiques que la musique savante, est un lieu relativement nouveau et artificiel quant à leur apprentissage. La pertinence de cette position particulière mérite donc d'être questionnée, car l'apprentissage « sauvage » (celui qui a toujours existé en dehors des murs de l'institution) fonctionne toujours très bien.

La transmission pédagogique des musiques autres que savantes dans l'école de musique doit être mûrement réfléchi. Il est clair qu'on ne peut pas reproduire les modes d'apprentissage de certaines musiques, surtout lorsqu'ils reposent sur une longue acculturation, sur une transmission familiale et sur des temps bien différents de ceux dont disposent nos élèves, c'est à dire les temps extra-scolaires.

Les phénomènes d'autodidactie (individuelle ou collective) sont à prendre en compte dans cette réflexion ; à quoi sert l'école de musique si elle oriente systématiquement les élèves vers un apprentissage en autodidactie dès que la musique pratiquée est porteuse de ce fonctionnement ?

De nombreuses musiques sont aussi tellement attachées à leur contexte social (en particulier lorsqu'elles portent le culte religieux), qu'on les dénature forcément en les jouant pour elles-mêmes. Chaque pratique musicale a ses outils ; la partition est pour le musicien classique un outil de transmission, de composition ou d'interprétation. Pour la plupart des musiques amplifiées, les outils adaptés et utilisés par les musiciens sont la mémorisation, l'enregistrement, les notations schématiques...

Les modes d'apprentissage des musiques nouvellement arrivées dans l'école de musique sont donc à créer et à inventer, au vu de tous ces éléments. Mais il n'est absolument pas envisageable de céder à la tentation très vive (et malheureusement souvent effective) de transposer les modes d'apprentissage « classiques » sur les esthétiques émergentes. Reproduire des méthodes inadaptées à un certain contexte (sous prétexte qu'elles fonctionnent très bien ou qu'elles sont utilisées depuis longtemps pour un autre) comporte le risque de modifier sur un long terme la pratique dans ce contexte, et d'en transformer l'essence musicale.

- La contradiction entre l'acquisition d'une culture et le choix immédiat d'une discipline dominante.

En lien direct avec le cloisonnement disciplinaire et les sous-entendus esthétiques attachés aux disciplines instrumentales, se pose le problème du choix, pour l'élève, d'une discipline dominante, autrement dit d'une spécialisation.

Partons de quelques constats : le choix immédiat d'une discipline dominante, dans bien des écoles, apparaît comme une évidence. Le choix d'un instrument entraîne de manière implicite une spécialité esthétique pré-définie dans bien des cas. Le choix d'une spécialité garde un caractère figé, tant il est difficile de changer d'orientation en cours de route du fait du cloisonnement des cursus et d'une formation non généraliste.

Les préconisations de l'État, sur le sujet, sont plutôt vagues, voir même contradictoires. Dans le schéma directeur de 1992, on voit que la possibilité est donnée à l'élève de faire son choix de discipline dominante pendant tout le 1er cycle. Même si ce choix est sensé être fait à l'entrée en 2ème cycle, cela ne revêt pas de caractère obligatoire.

En revanche, le choix d'une discipline dominante est exprimé comme étant définitif. Cette discipline dominante n'est pas envisagée comme autre qu'instrumentale.

Dans le chapitre « enseignements et pratiques dans le 1er cycle », il est précisé que :

« L'apprentissage de l'instrument peut être précédé par une période d'orientation (découverte des instruments, choix d'un instrument). »

Dans les « objectifs du 2nd cycle », on peut lire :

« A ce stade de sa formation, l'élève a, en général, définitivement choisi son mode d'expression. »³⁹

Dans le schéma directeur de 1996, qui insiste sur l'acquisition d'une culture esthétique large par la pratique d'esthétiques variées, la nécessité d'une discipline dominante apparaît comme centrale. Elle n'est, cette fois-ci, plus envisagée comme pouvant être choisie durant tout le 1er cycle :

« La formation des musiciens est globale : elle comprend, nécessairement, une discipline dominante, le plus souvent instrumentale ou vocale, une discipline de culture musicale générale et une pratique soutenue et diversifiée de la musique d'ensemble. Cette formation peut être renforcée par une ou plusieurs disciplines complémentaires. »⁴⁰

Enfin, en 2008, le schéma d'orientation donne comme contenus de l'enseignement du 1er cycle :

« Pratiques individualisées de la discipline choisie. »

39 Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, ministère de la Culture, 1992.

40 Schéma d'orientation pédagogique, 1996

Et il donne comme objectifs à atteindre en fin de cycle :

« Choisir une discipline.

Constituer les bases de pratique et de culture. »⁴¹

La contradiction est ici assez forte : comment l'élève peut-il pratiquer une discipline qu'il n'a pas encore choisie, puisqu'il est en train d'acquérir les bases de culture qui vont lui permettre de faire ce choix ?

Le fait que, aujourd'hui, la plupart des écoles de musique permettent à l'élève de débiter immédiatement un instrument, reste à considérer comme positive. Il y a 40 ans, quasiment tous les élèves devaient passer par les deux années obligatoires en cours de solfège, avant d'avoir la possibilité de toucher un instrument.

Mais les conditions du choix de l'instrument par les élèves restent plus ou moins aléatoires, surtout chez les jeunes enfants : envie des parents, rencontre avec un professeur lors d'une journée portes-ouvertes, héritage d'un instrument, « coup de coeur » devant une émission télévisée, « modèle » d'un aîné ou d'un ami...

L'expérience de « l'atelier-découverte » réalisée au CNR de Grenoble⁴² est en ce sens très représentative (le descriptif de cet atelier est joint en annexe) :

Dans le cadre de groupes de 12 élèves de CP encadrés par un musicien intervenant une demi-journée par semaine, des activités de découverte instrumentale ont été mis en place.

Dans l'année scolaire, chaque enfant a pu essayer 8 instruments de façon assez approfondie, puisqu'il en a joué durant 3 séances de 3h. Il a aussi vu et entendu 8 autres instruments, qui ont été essayés par ses camarades.

Au regard des choix d'instruments des enfants qui se sont par la suite inscrits au CNR, il a pu être constaté que ces choix étaient bien répartis entre les divers instruments découverts, et que les demandes dans les instruments habituellement plus pratiqués comme le violon ou le piano étaient très faibles.

Mais même quand le choix d'un instrument est fait par l'enfant sans que l'influence d'éléments sociaux ou affectifs ne soit trop forte, il repose malgré tout sur des critères desquels l'esthétique et les modes de pratique sont bien souvent absents. Ce qui marque l'enfant, c'est plus l'aspect de l'instrument, le son qu'il produit, la sensation physique qu'il procure...

Il est regrettable que ce choix comporte le risque de définir un certain type de parcours musical de manière trop précoce et définitive, amenant le musicien sur un type de pratique esthétiquement exclusif qui n'est peut-être pas le plus adapté à son identité en construction.

« [...] lorsque l'on choisit un instrument, on choisit aussi un répertoire, une filière, une culture disciplinaire souvent très forte qui handicape toute réorientation et empêche souvent une diversification. On voit bien que, dans une école de musique, le choix d'un instrument engage les élèves, sans que ni eux ni leurs parents en soient toujours conscients, dans des filières, des esthétiques et des relations à la pratique musicale fortement prédéterminées. »⁴³

A cela la tendance, de la part des enseignants comme des parents, de considérer qu'un enfant qui souhaite changer d'instrument au bout de 2 ans manque de persévérance ou ne sait pas ce qu'il veut, qu'il a perdu 2 ans pour rien.

41 Schémas nationaux d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse, et de l'art dramatique, ministère de la Culture et de la Communication, Novembre 2008.

42 Expérience décrite dans l'article : Ecoles de musique, de danse, de théâtre : des accueils et des apprentissages diversifiés pour une pratique artistique en amateur, un colloque de Conservatoires de France (1er et 2 Décembre 2003 à Rézé)

43 Transversalité, ouvertures et logiques territoriales dans le département de la Savoie, Cahiers de recherche Enseigner la musique n° 6 et 7, p. 283

Cette tendance reflète très bien la conception tenace qu'apprendre la musique, c'est apprendre des gestes techniques attachés à un instrument. Même si de plus en plus on insiste sur l'acquisition de compétences "transversales" au cours de chaque cycle, la maîtrise instrumentale garde sa suprématie dans l'inconscient collectif. Lorsqu'on débute un 1er instrument, on apprend tout autant les gestes techniques liés à la pratique de cet instrument que des concepts universels, comme le fait qu'une intention musicale est liée à un geste (pour les instruments "physiques"), comme le ressenti d'être en rythme, comme la capacité à mémoriser un thème, à comprendre un écrit musical...

Un élève qui souhaite changer d'instrument, d'esthétique ou de manière de faire de la musique n'est pas nécessairement un élève qui abandonne. C'est seulement un élève qui a évolué, qui a de nouvelles perceptions, peut-être une idée plus précise de ce qu'il cherche ; c'est un élève qui a appris et qui a progressé.

Au vu de la nature même de la construction d'un individu et de sa culture personnelle, à savoir une nature évolutive, un parcours de musicien ou d'artiste au sens large ne peut être ni prédéterminé ni strictement linéaire.

Pourtant, la spécialisation unique reste le modèle de référence dans bien des domaines, et l'enseignement est conçu pour préparer l'élève à assurer ces fonctions de spécialiste.

« Dans notre société, la spécialisation des individus n'est pratiquement plus remise en question. Chacun dans son domaine remplit sa tâche, chacun est pour ainsi dire catalogué. Notre société voit d'un mauvais oeil que quelqu'un puisse exercer plusieurs activités, considérant qu'une telle attitude ne peut que mener à la dispersion. Etre expert dans une matière sans regarder le jardin du voisin, voilà ce qui importe. » Vinko Globokar.⁴⁴

C'est ce qui explique le mauvais accueil souvent réservé aux propositions d'enseignement « généraliste » ; les termes péjoratifs comme « saupoudrage » ou « atelier poterie et machramé » font figure de référence dans les fréquents débats qui ont lieu sur ce sujet. Les objections formulées à ces propositions sont en général : « les élèves apprennent tout mais ne savent rien faire ! ». Les sous-entendus que cette phrase comporte peuvent se situer au niveau de la performance ; les élèves ne sont pas performants derrière un pupitre d'orchestre, ils ne sont pas performants en déchiffrage, en relevé, en transposition...

Et c'est vrai ! Des élèves ayant reçu une formation généraliste seront forcément moins performants que d'autres ayant reçu une formation conçue pour les amener à être capables de cette performance.

Tout ce débat amène, ou plutôt ramène à la question du « métier » de musicien (amateur ou professionnel) : « Quels musiciens veut-on former ? »

Les disciplines dominantes telles qu'elles sont envisagées correspondent peu aux réalités du musicien amateur (ou même professionnel); combien de musiciens ne pratiquent aujourd'hui qu'un seul instrument dans une seule esthétique précise ?

Voici quelques exemples de profils de musiciens, qui ne sont pas des cas isolés mais qui représentent une grande partie des profils de musiciens amateurs, professionnels, semi-professionnels :

- Julie, 29 ans, professeur de flûte traversière dans des écoles de musique rurales, interprète un répertoire classique en duo avec une autre flûtiste, fait partie d'un groupe de chanson française, et d'une fanfare de rue.
- Charles-Élie, 28 ans, est musicien professionnel. Il joue des saxophones, de la guitare, du banjo, il chante, et travaille avec des instruments électroniques dans différents groupes de musiques actuelles amplifiées. Il est auteur-compositeur de chansons.

⁴⁴ Vinko Globokar : « Plaidoyer pour une remise en question », in *Enseigner la musique n°2*, CEFEDM Rhône-Alpes CNSMD de Lyon, 1997, p.48.

- Romain, 31 ans, professionnel lui aussi, est contrebassiste dans des orchestres symphoniques et dans des groupes de jazz, et joue de la basse électrique dans des groupes de musiques amplifiées de styles divers.
- Joseph, 36 ans, semi-professionnel, joue un répertoire adapté des musiques arabo-andalouses à la guitare acoustique en duo avec un percussionniste, se produit seul dans un répertoire de jazz manouche, et joue de la contrebasse dans un groupe de cabaret rock. Il a longtemps pratiqué la guitare électrique dans des ensembles de jazz.

Ces quatre musiciens sont aussi des arrangeurs, des compositeurs et des interprètes. Ils pratiquent de manière écrite ou orale, et trois d'entre eux utilisent les outils numériques d'enregistrement. Ils ont tous enregistré des albums, et se produisent en acoustique ou amplifiés. Quant à leur apprentissage, il a été fait, pour chacun, dans des structures d'enseignement spécialisées et en autodidactie collective et individuelle. Pour trois d'entre eux, la spécialisation est plutôt instrumentale. Pour le quatrième (Charles -Élie), elle est plutôt esthétique.

On voit donc qu'aujourd'hui, la diversité et l'évolution des parcours musicaux individuels est à prendre en compte. Il n'est pas question de dessiner le parcours de l'élève à son entrée dans l'institution. Car si l'élève, comme on le souhaite, construit sa culture au fil du temps, il sera amené à se donner des objectifs à plus ou moins long terme, à changer d'avis, à vouloir essayer de nouvelles choses, et c'est au fil de ces rebondissements qu'il pourra vraiment découvrir son identité musicale.

IV : Quelques propositions pour « dégripper les rouages ».

On a vu précédemment que certains facteurs freinent considérablement l'évolution des institutions d'enseignement de la musique. Car si les intentions dans le choix des rôles et des objectifs de l'école de musique épouse plutôt bien la réalité des besoins des musiciens français d'aujourd'hui, ce qu'elle leur offre en vérité ne leur est pas adapté.

L'imprécision de la terminologie et l'attachement à la spécialisation sont à l'origine de bien des incohérences. Et si ces deux facteurs sont si difficiles à identifier et à remettre en question, c'est parce qu'ils sont très profondément ancrés dans les traditions et les habitudes.

C'est en s'attachant à faire tomber ces habitudes que l'école de musique pourra, enfin, continuer son évolution, et remplir les rôles qu'elle s'est choisis.

Et il y se pourrait bien que, pour ce faire, quelques gouttes d'huile suffisent...

- Nommer précisément chaque contexte musical.

Commençons par imaginer que chaque enseignant définisse clairement ses domaines de compétence musicale ; il y a déjà fort à parier que cela risque d'en mettre plus d'un dans l'embarras, car ce qui se dit « évident » n'est souvent pas clair...

Donc, outre le fait que cette idée ait l'avantage de pouvoir mettre en lumière des zones d'ombre, elle permet à chacun de se situer en tant que spécialiste d'un (ou plusieurs) domaines précis, généraliste d'un domaine plus large ou simplement ignorant d'un autre... Et des compétences autres qu'instrumentales ou esthétiques apparaîtraient ; untel maîtrise l'édition musicale, untel connaît très bien le droit du spectacle, untel a fait une formation sur la mise en scène...

Ces domaines de compétence seraient affichés, sous forme d'un « tableau des professeurs » consultable par tous dans un endroit visible de l'école de musique.

Cela permettrait aux enseignants d'assumer plus sereinement leurs savoirs et leurs ignorances (puisque dans ce cas chacun est logé à la même enseigne), et de mieux envisager le champ des possibles dans l'école. Devant une demande de l'élève à laquelle il ne peut pas apporter de réponse, l'enseignant aura plus de facilités à se placer en tant qu'ignorant, et acceptera plus aisément de déléguer... Et puisque dans l'établissement il y a quelqu'un qui s'y connaît mieux, pourquoi ne pas aller le voir ensemble ?

Ce tableau des professeurs peut aussi être le déclencheur de projets musicaux ; dans les grandes structures, les enseignants ignorent bien souvent tout des activités musicales de certains de leurs collègues. Deux enseignants d'esthétiques et d'instruments différents n'ayant jamais travaillé ensemble peuvent ainsi se rendre compte qu'ils pratiquent tous les deux, en amateur, la musique indienne... Ce qui n'était pour eux qu'une activité personnelle devient un nouvel univers musical qui rentre dans l'école.

Cette proposition permet aussi une réelle lisibilité des domaines musicaux ayant un référent au sein de l'établissement. Elle permet aussi de constater en un coup d'oeil la diversité des esthétiques représentées, ce qui est une bonne manière de savoir si les objectifs de l'école sont atteints.

Elle est très bénéfique pour l'ouverture à l'extérieur ; un quatuor amateur pratiquant en dehors de l'école peut avoir une question particulière concernant l'interprétation des oeuvres d'un compositeur. Il peut, sur simple consultation du tableau, savoir à qui s'adresser !

De la même manière, il pourrait y avoir un « tableau des partenaires » ; un voisin de l'école de musique est passionné de tango, il collectionne les disques, possède de nombreux livres sur le sujet, connaît toute l'histoire de ce mouvement artistique et peut initier à la danse. Ce voisin devient alors une ressource, et c'est un nouveau style musical qui est inscrit sur le tableau.

Ces tableaux peuvent être vite remplis ; un élève qui pratique en parallèle dans l'école de musique et dans une association (spécialisée d'une musique non représentée dans l'école) pourra très facilement être le lien entre ces deux structures puisqu'il n'aura qu'à inscrire l'association sur le tableau.

Pour l'élève, ce tableau peut réellement influencer sur ses représentations de la musique, sur ses choix, sur son envie d'apprendre. Et porter ce qui est un des objectifs premiers de l'enseignement musical : une autonomie. Car l'élève, dès lors qu'il sait identifier la cause d'un problème, qu'il est capable de cerner l'endroit où il a un manque et qu'il est capable de formuler une question précise, pourra de lui-même aller chercher des solutions, des outils, des conseils... auprès de référents identifiés.

Ce tableau peut aussi servir à l'acquisition de la culture pour les plus jeunes (et moins jeunes). Des ateliers de « découverte du tableau » peuvent être mis en place, ce qui est prétexte à la rencontre avec chaque référent, et à l'étude et à la pratique de tous les styles, outils, disciplines inscrites sur ce tableau. A l'issue de ce travail (qui est souhaitable si on veut s'assurer que le tableau est réellement lisible par tous), l'élève a acquis une vision globale de l'école de musique, qui n'est plus seulement le lieu où se trouve sa classe de violon...

Chaque nouvelle compétence inscrite peut être prétexte à une manifestation spécifique (concert, exposition, ateliers pour tous les élèves...).

On peut même espérer qu'ainsi la curiosité se développera dans l'équipe pédagogique, et que des professeurs souhaiteront assister ou participer aux activités encadrées par les autres. Ce qui amène à envisager l'école comme un potentiel lieu d'apprentissage musical pour les professeurs eux-mêmes !

Mais le « tableau des professeurs » n'est pas un tableau magique... Si il n'est pas réellement utilisé en tant qu'outil, il a autant d'intérêt que le portrait de Chopin...

La première condition pour qu'il soit un outil, c'est la disponibilité des enseignants ; et il est difficile d'imaginer, avec l'organisation habituelle des cours, qu'il soit possible de demander à un professeur de quitter son cours et ses élèves pour aller intervenir dans un atelier. De même, quel professeur prendra le temps d'aller, avec son élève, poser une question à un collègue à l'autre bout du bâtiment pendant la sacro-sainte demi-heure du cours individuel ? Le fait d'imaginer prendre rendez-vous avec un professeur en dehors de ses heures de cours est en lui-même problématique, puisqu'il s'agit d'heures non payées.

C'est donc là la responsabilité de chaque école de mettre en place une organisation permettant que chaque professeur ait la possibilité et l'obligation d'agir en tant que référent, pour les élèves, pour les non-inscrits et pour les autres enseignants, dans des délais raisonnables.

Une autre condition pour que cette idée fonctionne, on l'a dit plus haut, c'est que le contenu de ce tableau soit lisible par tous. Si pour l'enfant ça n'est qu'une suite de mots mystérieux, le fameux tableau perd sa fonction d'outil. Mais il faut aussi que ce tableau soit lisible par tous les

enseignants. Eux aussi doivent être initiés à chaque compétence inscrite, pour que leurs a-priori potentiels ne soient pas des freins au décloisonnement.

Là encore, c'est à l'école de se porter garante de ce point, en organisant par exemple des réunions entre professeurs, où chacun présente sa spécialité aux autres. Et les différentes questions des « ignorants » aux « spécialistes » peuvent ouvrir de profondes réflexions sur l'essence même de chaque pratique, sur ce qui les rassemble et les oppose, et ce qui les réunit dans telle ou telle esthétique. Il n'y a pas à douter que ces réunions apporteront autant aux « spécialistes » qu'aux « ignorants ».

Après avoir contextualisé les compétences et les styles, il est primordial de s'attacher à préciser le contexte de chaque pratique proposée aux élèves. Cela pourra paraître un peu lourd de prime abord, puisque le terme « orchestre » sera remplacé par un descriptif pouvant prendre cette forme : « type d'ensemble : orchestre. Répertoire : oeuvres classiques, modernes, adaptations de musiques traditionnelles et actuelles. Mode de pratique : interprétation dirigée, sur partitions. ».

Ce descriptif n'est pas plus lisible que l'ancien pour les non-initiés, car il comporte des termes spécifiques ; il n'est en rien une solution au problème des plaquettes informatives qui n'informent que ceux qui connaissent déjà le monde de la musique.

Mais si on s'attache à ce que ces terminologies soient lisibles pour tous les élèves inscrits, cela peut avoir une incidence très positive sur leur vision globale du monde musical. Ils comprendront qu'il n'y a pas qu'un seul type de démarche possible pour jouer de la musique ; on peut interpréter, arranger, improviser, créer... Pour chaque démarche, certains outils sont efficaces, d'autres inadaptés : relever et mémoriser la partie de 3ème violon de la Tetralogie de Wagner est une considérable perte de temps, tout comme vouloir écrire une musique à tempérament non-classique en notation strictement européenne.

Précisons que pour que ces termes soient compris de tous les élèves, et qu'ils puissent s'en servir comme des critères pour leurs choix de pratique, un rapide exposé ne suffit pas. Ils faut que les élèves essayent les modes de pratique, en manipulent les outils pour savoir ce qui leur convient le mieux sur le moment.

Ainsi, l'élève à qui une activité ne convient pas pourra exprimer clairement ce qui le dérange: il n'aime finalement pas vraiment le style musical , ou le mode d'apprentissage dans cet atelier lui demande trop d'autonomie, ou est au contraire trop rigide... Plutôt que de conclure comme c'est souvent le cas : « J'arrête le violon parce que j'aime plus le violon. »

Le fait de formaliser les contextes esthétiques et les démarches musicales présents dans chaque pratique proposée permet, tout comme le « tableau des professeurs », de se rendre compte en un coup d'oeil de la variété des activités musicales proposées dans l'école. C'est aussi une manière de garantir que ce qui est annoncé est bien réel, car ce qui est mis dans le descriptif joue le rôle d'objectifs, lisibles et contrôlables par tous.

Si on s'attache à préciser la terminologie des contextes musicaux, cela peut entraîner des évolutions très positives. Mais, on l'a vu, quelles que soient les solutions proposées, une réelle volonté de l'équipe pédagogique est nécessaire. Et ce sont autant de dispositifs ingénieux qu'il y a d'écoles de musique qu'il va falloir inventer. Car seuls ces dispositifs peuvent être garants des objectifs, et ils faut qu'ils posent des contraintes fortes pour aller contre le poids des habitudes et des évidences.

- Envisager *La Musique* comme un tout.

Si l'on veut pour l'élève supprimer les barrières rigides entre spécialités pour qu'il puisse faire son propre chemin (et pas un chemin qu'on aurait pensé et balisé pour lui en amont), il faut commencer par supprimer ces barrières au sein de l'école de musique. Il faut donc envisager la spécialité de chaque enseignant et de chaque pratique non comme des marques d'appartenance exclusive à un département, mais simplement comme des savoirs particuliers. Car la musique n'est pas un assemblage de territoires hermétiquement clos où l'on parle des langues sans racines communes. Elle est une entité évolutive qui rassemble différentes traditions qui peuvent communiquer entre elles, s'unir, se mélanger, se nourrir... tout comme la race humaine est faite de plusieurs peuples !

Continuons de comparer le parcours de l'élève à un voyage :

Il y a quasiment autant de façons de voyager qu'il y a d'individus. Certains font le tour de la Chine en 10 jours, d'autres prennent 6 mois pour en découvrir une province... Certains sont attirés par les cultures les plus éloignées des leurs, d'autres se demandent pourquoi partir à l'autre bout du monde quand ils ont tant de choses à découvrir chez leurs voisins... Certains n'ont pas l'âme aventurière et préfèrent profiter de ce qui les entoure, d'autres enfin quittent tout et prennent 10 ans pour faire le tour du monde.

Les raisons de voyager sont là aussi bien différentes selon chacun ; quand l'un recherche le repos et le dépaysement momentané, l'autre s'immerge dans une culture différente pour prendre du recul sur la sienne... L'un choisit les pays où il voyage pour les monuments d'architecture contemporaine qui s'y trouvent, l'autre les choisit pour y pratiquer la pêche au gros...

Le voyage, comme la musique, est un tout dont on ne peut envisager toutes les possibilités. L'école de musique ne doit pas seulement proposer aux élèves des voyages pré-organisés, aussi nombreux et variés soient-ils, mais doit lui fournir les outils pour qu'il devienne un voyageur autonome. Trouver quels sont ces outils et comment les faire acquérir à l'élève est une réflexion vaste et poussée à laquelle les écoles de musique doivent se consacrer aujourd'hui.

Envisager des parcours dans lesquels l'élève est libre de choisir son chemin, son voyage, c'est envisager l'école comme l'école de *La Musique* et pas comme une école d'*une ou plusieurs musiques*. Dès lors, les spécificités inhérentes à chaque musique deviennent des signes distinctifs, des « façons d'être », et n'agissent plus comme des frontières.

- Replacer l'école dans un contexte culturel.

L'idée de contextualiser les apprentissages et les pratiques ne peut se faire si l'école est un lieu clos et artificiel.

Il faut ainsi penser l'école comme appartenant à un territoire culturellement marqué. Par exemple, les élèves d'école de musique ne sont pas entourés par la même culture selon qu'ils vivent dans une petite ville de Bretagne fortement marquée de traditions locales ou dans une ville moyenne ayant une forte présence de population immigrée (et donc marquée de cultures africaines, asiatiques, d'outre-mer...). L'école doit donc rassembler toutes les musiques pratiquées sur le

territoire environnant, et pour ça être nourrie de tout ce que les personnes la fréquentant peuvent y amener.

Et c'est en responsabilisant chaque membre de l'école que cet objectif peut être atteint. On peut imaginer ouvrir une médiathèque (ou un site internet) dans l'école de musique où chacun dépose des documents relatifs à la culture qui l'entoure ; sa grand-mère chantant une comptine, une vidéo de son groupe préféré qu'on a filmé pendant leur concert, un article sur un nouveau logiciel de l'IRCAM... Et bien sûr, toutes les archives des concerts et spectacles de l'école ! Tout comme le « tableau des professeurs », cette idée de médiathèque ne fonctionne que si elle est utilisée comme un outil et comme une ressource. On peut imaginer que la berceuse de grand-mère soit arrangée par les élèves pour être chantée à 3 voix par la chorale, que l'on recherchera des interviews du groupe de rock pour s'intéresser à leurs influences, ou que l'on organisera une sortie pour aller voir un concert où le logiciel de l'IRCAM est utilisé.

Cela peut être très impliquant, surtout pour les élèves en bas âge, car certaines des musiques qu'ils joueront proviendront de leurs camarades, donc de leur entourage direct. Pour l'élève dont le document amené est utilisé dans l'école, on envisage vite la fierté ressentie, car son initiative aura fédéré ses camarades. On peut aussi espérer que les élèves seront plus curieux et intéressés par tout ce qui touche à la musique, car ils sont eux-même considérés comme ressources de l'école. Et qu'ils associeront des besoins dans leurs pratiques à de potentielles ressources extérieures ; par exemple, un enfant écoutant un musicien de rue pourra vouloir filmer un moment de sa prestation, car il y a repéré des éléments mélodiques qui pourraient être repris dans l'atelier de sound painting auquel il participe.

C'est aussi un formidable moyen d'ouverture sur l'extérieur et d'ouverture à des publics nouveaux.

Imaginons qu'un élève se lie d'amitié avec un enfant issu d'une famille émigrée d'Afrique noire, dans laquelle la musique traditionnelle de cette région prend une place importante. Il pourra, avec l'aide de son ami, réaliser des enregistrements qu'il apportera à l'école de musique. On pourra facilement organiser une rencontre entre les élèves de l'école et cette « famille de musiciens » pour une découverte des instruments, des danses, des contes, des plats traditionnels de leur culture. En amenant un nouveau style musical dans l'établissement, cet élève ouvre une possibilité d'un nouveau partenariat. Et cette famille, qui ignorait peut-être l'existence de l'école de musique, découvrira un lieu où sa culture a sa place au milieu de nombreuses autres, comme identité constitutive d'une identité collective.

Un autre point peut être central pour replacer l'école dans un contexte culturel. C'est la question du cadre dans lequel les élèves se produisent. L'école doit être un lieu de diffusion, on l'a vu dans les textes officiels. Mais si ce lieu est clos et artificiel, on ne pourra pas sortir des sempiternelles auditions d'élèves ; et on ne règlera pas le problème des parents qui quittent la salle dès que leur enfant s'est produit.

Ces auditions internes ne sont pas pour autant à bannir ; car, si elles n'ont que peu d'intérêt en tant que manifestations musicales, elles peuvent être un très bon outil pédagogique. Certaines écoles ont mis en place des auditions trimestrielles, où chaque élève vient présenter son travail en cours. Ces auditions sont un moment d'échange entre les élèves, puisque chacun s'exprime sur ses objectifs, sur ses difficultés, etc..., et qu'une discussion suit chaque présentation. L'équipe pédagogique est présente, et les personnes extérieures sont les bienvenues.

L'école doit remplir les missions suivantes : elle doit appartenir à un réseau de structures de diffusion sur le territoire. Elle doit , pour ces structures, être une ressource artistique. De même, elle doit être en mesure de diffuser des projets artistiques non issus de l'école.

Pour atteindre ces objectifs, l'école doit repenser son organisation, toujours en fonction de ses moyens. Elle peut, sur un temps défini, s'imposer des contraintes. Par exemple, une école peut décider, par année scolaire, d'organiser cinq manifestations mêlant projets musicaux externes et internes, et une manifestation ne diffusant que des projets internes. Elle s'impose de coproduire une manifestation avec une structure de diffusion partenaire, et d'intégrer quatre projets musicaux internes à la programmation des structures du réseau. Elle aura aussi à être garante que ces manifestations aient lieu dans des endroits variés. Il serait souhaitable que les élèves soient acteurs de ces démarches de diffusion. Si elle remplit ces objectifs, elle aura assumé de manière effective les rôles décrits précédemment.

Pour l'élève, cette organisation serait très bénéfique, car elle serait un facteur de rencontres avec des musiciens professionnels, amateurs, avec des élèves d'autres écoles, avec d'autres disciplines artistiques... De plus, il pourra acquérir une bonne connaissance du réseau de diffusion dont l'école fait partie, et ainsi aura les contacts nécessaires pour faire seul les démarches lorsqu'il souhaitera se produire. Et c'est là une compétence du musicien autonome que l'on souhaite qu'il devienne...

Inscrire l'école dans le contexte réel dans lequel elle se trouve, c'est mettre l'élève en position d'acteur dans l'école de musique, et plus seulement de consommateur des activités qu'elle propose. Et l'école de musique devient une culture collective qui évolue en fonction des apports des cultures individuelles qu'elle contient.

- Repenser la place et la nature de la discipline dominante.

Commençons par citer Yasmine Tournadre :

« Un chemin bien droit, tout tracé, avec ses étapes (ses barrières ?) à franchir ([...]), son paysage bien connu ([...]), ressemble en effet au sel : parcours ultra structuré pour un enseignement ultra structurant, rails bien efficaces pour une pratique bien guidée mais chute à envisager quand on les quitte...

Où est la route des épices ? Le poivre n'a pas lieu d'exister dans notre schéma ? Décrit-on facilement, métaphoriquement s'entend, la Liberté, la Responsabilité, l'altérité, l'expressivité par une autoroute toute droite de laquelle on ne peut sortir que définitivement ou tout au plus choisir ses aires de repos ?

La liberté de choisir son chemin, quelle que soit son esthétique, ne s'impose-t-elle pas ? »⁴⁵

On ne peut se proposer de repenser la discipline dominante sans remettre en question la notion de cursus ; si l'on veut que l'élève puisse définir lui-même la nature d'une discipline dominante et le moment où il la choisit, il faut pouvoir lui proposer un cursus souple qui lui permette de tracer son propre chemin, sans pour autant tomber dans le « cours à la carte », dans lequel l'élève fait ce qu'il veut mais passe au travers des objectifs posés par l'école.

Un autre point n'est pas pris en compte par les textes officiels, qui ne proposent que des modèles de cursus longs devant être validés à chaque fin de cycle. Ces modèles ne conviennent

⁴⁵ Yasmine Tournadre, « Choisir son parcours », in *Écoles de musique, de danse, de théâtre : des accueils et des apprentissages diversifiés pour une pratique artistique en amateur*, un colloque de Conservatoires de France.

qu'aux élèves souhaitant s'impliquer pleinement dans leur pratique, ceux donc qui veulent (ou peuvent) y consacrer beaucoup de temps.

Il existe d'autres profils d'élèves ayant des attentes plus « légères » ou des disponibilités moindres. Comment répondre à ces attentes (qui correspondent tout à fait à de réels profils de musiciens), sans exclure ces élèves dans des parcours « hors cursus » à la carte ?

De nouvelles formes et contenus de cursus doivent être réfléchis et expérimentés, pour pouvoir apporter une réponse souple et construite à chaque demande. La responsabilité de recherche et d'expérimentation sur ces questions est celle de chaque école de musique.

On a vu précédemment que l'école de musique doit apporter à l'élève les éléments qui lui permettront de choisir son parcours de musicien ; il faut donc pour cela mettre en place une formation généraliste (en commençant par faire disparaître les connotations négatives attachées à ce terme).

Il faut aussi être capable de discerner clairement les attentes de chaque élève, et la nature de ses représentations. Un « professeur référent » devrait être attribué à chaque élève (quel que soit son âge). Un entretien serait organisé lors de l'inscription d'un nouvel élève, pour situer précisément ses attentes et ses représentations. Par la suite, un suivi régulier de l'élève par son « professeur référent » permettrait de clarifier l'évolution de ses représentations et attentes, de connaître le moment de ses éventuelles envies de spécialisation et ainsi de l'aider à s'engager dans une voie qui lui convient.

L'équipe pédagogique devra veiller à garder à l'esprit qu'un choix n'est pas définitif, et qu'un essai non fructueux n'est pas un échec, mais une expérience constructive ! Elle devra aussi prendre en compte le fait que, même si les différentes envies d'un élève ne semblent pas avoir de cohérence et ne tracent pas un parcours identifiable, elles représentent autant d'ouvertures qui construisent l'identité musicale de cet élève.

Car il apparaît que, dans bien des cas, la spécialisation d'un musicien n'ait pas été un engagement en amont de son parcours, mais bien un élément constaté au fur et à mesure de ce parcours.

De ce fait, le choix d'une discipline dominante est bien plus à envisager comme porteur d'objectifs personnels de l'élève que comme un réel élément de spécialisation. Cette « discipline dominante », pour l'élève, représente le projet musical à court ou moyen terme dans lequel il souhaite s'investir et au terme duquel des compétences spécifiques (et générales) auront été acquises.

Comme il n'est pas question d'enfermer les élèves dans des cursus prédéfinis, avec des compétences spécifiques à acquérir, tout le système d'évaluation de fin de cycles est à repenser. Ce ne sont plus des compétences prédéfinies dans une discipline dominante qu'il faudra évaluer, mais celles que l'élève a acquises pendant son parcours.

Terminons ce chapitre en ouvrant une question que nous laisserons en suspens : comment un effectif de professeurs limité, qui représente un nombre de compétences et de styles musicaux limités peut-il répondre à des types de demandes potentiellement illimitées ?

Partons d'un exemple : une débutante souhaite entrer dans une école au fonctionnement « traditionnel » pour apprendre le violon jazz, car elle a lu dans la plaquette de cette école que le violon y était enseigné et qu'il y avait un département jazz. Mais le professeur de violon ne connaît rien au jazz, et le professeur de jazz ne connaît rien au violon.

Comment répondre à la demande de cette élève, au vu du cloisonnement des cursus et des

départements, des rigueurs administratives qui en découlent et des habitudes de travail des professeurs ?

Faut-il embaucher un professeur de violon jazz ? Ou demander à l'élève de s'inscrire en violon classique et en guitare jazz ? Ou la reconduire à la porte en lui conseillant d'aller voir ailleurs ?⁴⁶

Et si, en mutualisant leurs compétences, les deux enseignants étaient capables de répondre aux demandes de cette élève ? Et si, en le faisant, ils développaient de nouvelles compétences ?

Il se passerait alors ce qui est affirmé dans la *Loi* de *William Ross Ashby* (neurologue et cybernéticien anglais) :

« Plus on augmente la variété, l'hétérogénéité d'un système, plus ce système sera en principe capable de performances plus grandes du point de vue de ses possibilités de régulation, donc d'autonomie par rapport à des perturbations aléatoires de l'environnement. »

La discipline dominante est un frein à l'évolution des structures d'enseignement de la musique, et la remettre en question s'impose comme une nécessité. Mais il est extrêmement difficile d'envisager des solutions concrètes dès lors que l'on y touche, car elle est à l'origine de toute l'organisation actuelle des écoles de musique.

⁴⁶ Rien d'heureux dans ces solutions, qui pourtant font partie des réponses apportées par certaines structures. Citons ici une école de musique dans laquelle il n'est pas possible de valider sa fin de 2ème cycle en piano jazz... parce qu'aucun professeur de piano ne sait jouer de jazz ! (Précisons que des pianistes effectuent exactement le même parcours que les autres instrumentistes « jazz », mais « hors cursus », et qu'ils s'en sortent très bien...)

Conclusion.

Si l'école de musique évolue de manière positive, il ne peut qu'être admis que son évolution est bien plus lente que celle du paysage musical. Les institutions d'enseignement de la musique, à cet égard, n'ont pas été des acteurs de la révolution musicale de ces 40 dernières années, mais ont seulement tenté de rattraper la réalité du terrain.

Et c'est parce qu'elle ne sait pas remettre en question certains de ses fondements historiques que l'école de musique peine tant à s'adapter et à atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés.

Les sous-entendus de contextes sont un point qui doit absolument être pris en compte aujourd'hui. Car, dès lors qu'on prend du recul et qu'on questionne les évidences, de flagrantes incohérences apparaissent.

Un effort est ici à faire : nommer et qualifier.

Cet effort, faisable par chacun, ne représente pas de grands dangers pour l'enseignement. Il n'est pas question, pour le faire, de refondre toute l'organisation pédagogique, ni de changer les contenus d'apprentissage.

Pourquoi alors cet effort n'est-il pas encore généralisé ? Certainement, d'une part, parce que les habitudes empêchent une véritable prise de recul. Mais aussi, peut-être, par peur de voir d'autres incohérences apparaître, et donc de voir mis au grand jour de profonds manques dans l'école de musique et dans les compétences des enseignants.

La discipline dominante, sur laquelle est fondée toute l'organisation des structures d'enseignement de la musique, est beaucoup plus difficile à remettre en question. Car c'est sur cette notion que sont construits les cursus, les emplois du temps, les contenus et modalités d'évaluation, la formation des enseignants, etc... Et cette discipline dominante, comme spécialisation exclusive, définit quasiment à elle seule l'image des métiers d'enseignant et d'élève.

Tant qu'elle n'aura pas été replacée comme une option dans le parcours de l'élève, et plus comme ce qui le définit et le trace, l'école de musique risque de s'approcher de ses objectifs sans jamais vraiment les atteindre.

Ainsi, si pour certains points quelques gouttes d'huile peuvent suffire à désenrayer le mécanisme de l'école de musique, régler les problèmes dus à la prédominance de la discipline dominante est une démarche autrement plus lourde.

Car le rouage « discipline dominante » est au coeur du mécanisme et conditionne quasiment tout son fonctionnement. Il est donc à déplacer et à remplacer par le rouage « *la Musique* comme entité ».

C'est un réglage complet du mécanisme qu'il faudra alors effectuer, et chaque acteur de l'enseignement musical devra mettre la main à la pâte, en acceptant que ses fonctions soient réévaluées et qu'il ait de nouvelles compétences à acquérir.

Espérons qu'ainsi l'école de musique trouvera dans un nouvel équilibre la cohérence qui lui manque, et qu'elle portera enfin pleinement le rôle d'acteur de la vie musicale dans toute sa globalité.

Bibliographie.

- Ouvrages :

- OCTOBRE Sylvie, *Les Loisirs Culturels des 6-14 ans*, la Documentation Française, 2004.
- CARDONA Jeannine et LACROIX Chantal, *Statistiques de la culture, Chiffres clés* éditions 2007 et 2008, la Documentation française.
- HENNION A., MARTINAT F. et VIGNOLLE J.P., *Les conservatoires et leurs élèves; rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État*, La Documentation Française, 1983.
- ONFRAY Michel, *Antimanuel de Philosophie*, Editions Bréal, 2001.
- GOODY Jack, *La raison graphique ; la domestication de la pensée sauvage*, les éditions de Minuit, 1977

- Articles :

- « Les français et la musique » et « Quand l'électronique change la manière de composer ». in : *Mag SACEM n°80*, Janvier-Avril 2011.

- DEFRANCE Yves, « Exotisme et esthétique musicale en France ». in : *Cahiers de musiques traditionnelles n° 7*, « Esthétique », Genève, Georg éditeur, 1994 :

- BAUBIN Catherine, « Comment organiser les débuts de l'apprentissage instrumental ? L'atelier-découverte du CNR de Grenoble ».

- TOURNADRE Yasmine, « Choisir son parcours ? Vers des « contrats personnalisés » en fonction des demandes des élèves ? » in : *Écoles de musique, de danse, de théâtre : des accueils et des apprentissages diversifiés pour une pratique artistique en amateur*, un colloque de Conservatoires de France (1er et 2 Décembre 2003 à Rézé).

- Mémoires CEFEDM :

SEZNEC Mikaël, « *Pour une construction transversale du musicien et de son identité culturelle : reconstruire l'enseignement musical au travers de différentes esthétiques* », CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire, promotion 2005-2007.

- Dictionnaire :

MORFAUX L.M., « *Vocabulaire de la Philosophie et des Sciences Humaines* », Armand Colin Editeur, Paris, 1980.

- Textes officiels :

- *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Ministère de la Culture, 1992.

- « *Charte de l'enseignement artistique spécialisé* », in : *la lettre d'information du ministère de la Culture et de la Communication, hors-série du n°80*, Mars 2001.

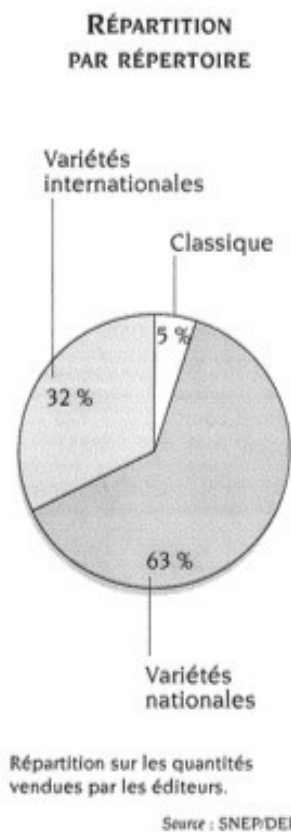
- *Schémas nationaux d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse, et de l'art dramatique*, Ministère de la Culture et de la Communication, Novembre 2007.

- « *Étude sur les musiques actuelles dans les établissements d'enseignement spécialisé contrôlés par l'État* » in : *Mesure pour mesure n°9*, Ministère de la Culture et de la Communication, Février 2002.

Annexes.

- Annexe 1 : Chiffres des styles musicaux écoutés par les français.
(extraits des chiffres clés de la Culture 2008).

Vente de phonogrammes en 2006 :



Ventes de CD audio et de DVD musicaux :

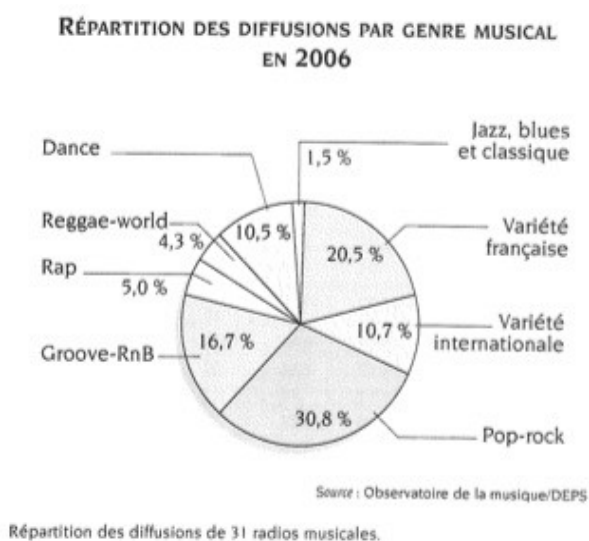
PAR GENRE MUSICAL

2006

	Volume (milliers)	Valeur (milliers d'euros)	Références (unités)
CD audio			
Total	94 908	1 286 470	280 532
Ambiance	1 637	19 684	7 527
Bande originale de film	1 975	27 085	6 851
Classique	5 354	99 998	47 891
Enfant	2 103	22 432	2 909
Variété française	40 460	524 441	20 040
Variété internationale	34 030	471 308	128 382
Jazz/Blues	3 116	44 736	31 583
Musiques du monde	4 273	60 800	33 936
Autres	1 960	15 986	1 413
DVD musical			
Total	7 754	132 676	10 888
Classique	622	12 583	1 960
DVD single	11	82	104
Jazz/Blues	66	1 210	617
Karaoké	371	3 857	516
Variété française	3 754	66 334	848
Variété internationale	2 509	41 904	5 429
Musiques du monde	130	2 063	852
Autres	291	4 643	562

Source : Observatoire de la musique/CRK/DEPS

Offre des radios musicales :



Publics des spectacles musicaux :

**TYPE DE CONCERTS FRÉQUENTÉS
PAR CEUX QUI Y SONT ALLÉS AU MOINS UNE FOIS**

2003	%
Chansons, variétés françaises	43
Chansons, variétés internationales	24
Techno, musiques électroniques	6
Musiques du monde ou régionales	25
Rap	4
Rock	19
Jazz	14
Musique classique (hors opéra)	26
Autre type de musique	9

Plusieurs réponses possibles.

Source : INSEE/DEPS

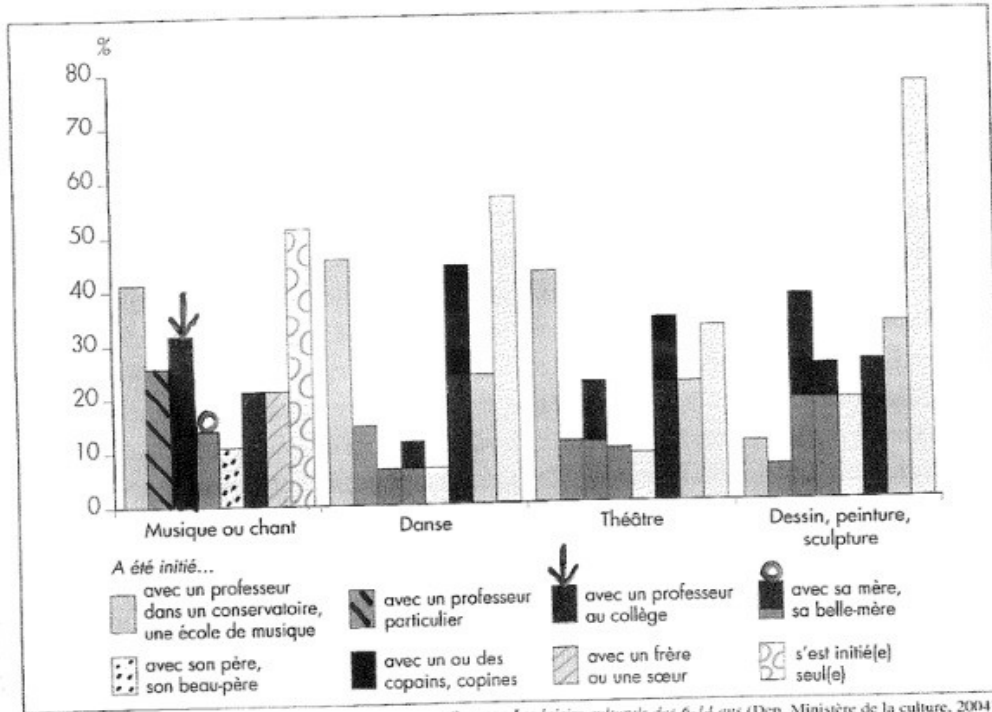
- Annexe 2 : Chiffres des genres préférés des 10-14 ans.
 (extrait des loisirs culturels des 6-14 ans, Sylvie Octobre).

**Tableau 48 – Genres musicaux préférés* des 10-14 ans (CM2-3^e).
 Comparaison filles/garçons**

		CM2		3 ^e	
		Filles	Garçons	Filles	Garçons
10%					Rap 53
			Rap 51		
				R'n'B 44	
				Rap 43	
					Techno 39
		Variété 35			
		Variété française 33		Techno 34	
			Rap 29	Techno 30	
					R'n'B 29
	7,5%			Variété française 21	Dance 20
R'n'B 18			Rock 16	Variété 17	Rock 17
		Comédie musicale 15		Pop 16	
				Reggae 16	
		Techno 13		Variété française 14	Dance 14
					Reggae 14
		Dance 10	Dance 10		
		Rock 9	Variété 9	Groove 9	Hard Rock 9
			Hip Hop 9		
			Comédie musicale 9	Comédie musicale 7	
	Classique 7	Classique 6,5	Rock 7	Variété française 6	
		R'n'B 6		Groove 6	
				Hip Hop 6	
			Classique 5	Variété 5	
	Pop 5		Hip Hop 4	Classique 5	
			Hard Rock 3,5	Comédie musicale 3	
	Hip hop 3	Pop 2			
	Reggae 1	Hard Rock 1			
		Groove 1			

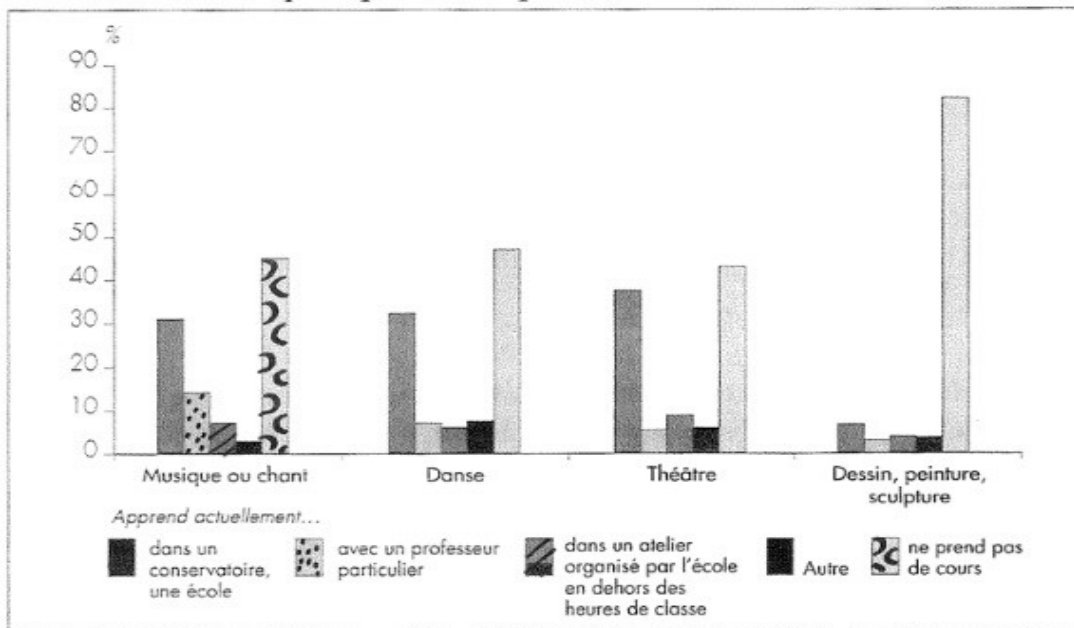
- Annexe 3 : Lieux d'initiation et d'apprentissage de la musique des 10-14 ans.
 (extrait des loisirs culturels des 6-14 ans, Sylvie Octobre).

Graphique 30 – Modalités d'apprentissage initial des 10-14 ans (CM2-3^e) en matière de pratiques artistiques amateur selon l'activité



Source : Les loisirs culturels des 6-14 ans (Dep. Ministère de la culture, 2004).

Graphique 31 – Modalités actuelles d'apprentissage des 10-14 ans (CM2-3^e) en matière de pratiques artistiques amateur selon l'activité



Source : Les loisirs culturels des 6-14 ans (Dep. Ministère de la culture, 2004).

- Annexe 4 : Description de « l'atelier découverte » du CNR de Grenoble.
(*extrait de « écoles de musique, de danse, de théâtre ; [...], un colloque de Conservatoires de France*).

La situation de départ, à partir de laquelle cet atelier a été élaboré, est assez conventionnelle : la plupart des enfants débutants s'inscrivant au conservatoire effectuaient – plus par habitude que par obligation imposée par l'institution – une année de FM avant de commencer l'apprentissage instrumental. La justification pédagogique de cette organisation semblait minime : tous les enfants grenoblois bénéficiant d'un éveil musical par des musiciens-intervenants du CNR, à l'école primaire, un « éveil » préparatoire à l'apprentissage musical semblait inutile, et si certains enseignants de FM avaient à cœur d'utiliser cette première année pour faire connaître les instruments aux enfants, cela restait très marginal. La justification était donc plutôt d'ordre administratif, puisqu'en créant un effet de sas, cette première année de FM permettait de connaître et de gérer le nombre de débutants en instrument.

Parallèlement à ce constat, émergeait des réflexions pédagogiques le désir, tant des enseignants d'instruments que de ceux de FM, de généraliser les débuts conjoints de l'instrument et de la FM : il fut donc décidé de supprimer cette première année préalable, mais par contre de mettre en place une activité qui permette un vrai choix de l'instrument.

Catherine Baubin.

Le dispositif

Cet atelier s'adresse à des enfants de niveau CP. Les enfants sont, par groupe de 12, confiés à un musicien-intervenant. Ils ont deux séances par semaine (actuellement ces deux séances s'enchaînent, avec un temps de récréation entre les deux).

La première séance se fait en groupe, avec le musicien-intervenant : elle est consacrée à un travail d'écoute, de découverte des instruments, mais également tient lieu d'espace de parole, au cours duquel les enfants parlent de ce qu'ils ont fait avec les instruments, échangent, s'expliquent, etc.

La deuxième séance est consacrée aux instruments, par petits groupes de trois, chaque trio étant confié à un professeur d'instruments pour trois semaines. (Cela suppose donc que tous les enseignants instrumentistes concernés par l'atelier soient présents et disponibles à la même heure).

Pour faire « tourner » les enfants sur tous les instruments, l'année est découpée en 4 périodes de 7 semaines et les instruments répartis en 4 groupes de 4 instruments : avec 4 ateliers de 12 enfants, l'organisation est idéale.

Chaque période de 7 semaines se découpe de la façon suivante :

- ✓ semaine 1 : présentation du groupe d'instruments aux 12 enfants de l'atelier – à l'issue de cette présentation, chaque enfant choisit 2 instruments (avec l'aide du musicien-intervenant qui joue également un rôle de régulateur)
- ✓ semaines 2, 3, 4 : trois séances du 1^{er} instrument choisi (quatre groupes de trois enfants)
- ✓ semaines 5, 6, 7 : trois séances du 2^{ème} instrument choisi (quatre groupes de trois enfants)

À la fin de l'année, chaque enfant aura donc vu 16 instruments, et en aura essayé 8, de façon assez approfondie, puisque sur 3 séances. Certains instruments ne peuvent être mis dans le dispositif (généralement pour des questions de disponibilité de l'enseignant) : dans ce cas, une séance de présentation est organisée, de façon ponctuelle, pour tous les enfants.

À l'issue de l'atelier, les enfants auront exprimé leurs choix auprès de l'intervenant : ces choix seront mis en parallèle avec les demandes d'instruments des parents. En cas de divergences très importantes entre choix des parents et choix de l'enfant, une négociation est faite auprès des parents par le musicien-intervenant d'abord, et éventuellement la direction. En dernier lieu, le choix définitif revient aux parents : mais le cas du parent qui ne veut en aucun cas tenir compte du choix de l'enfant est extrêmement rare (un cas chaque année).

Les particularités de ce dispositif

Le fait d'avoir confié cet atelier à des musiciens-intervenants constitue sans doute l'originalité, et le point fort, de ce dispositif. En effet, sans le travail de mise en perspective, de régulation et de reformulation des envies et des découvertes des enfants, il est probable que ceux-ci choisiraient suivant des critères aussi aléatoires que lorsque l'atelier n'existait pas (le dernier instrument qu'ils ont vu, ou celui choisi par leur meilleur copain, ou encore celui qui plaît tant aux parents ...).

D'autre part, le musicien-intervenant, outre qu'il gère le groupe (et permet que les enfants ne soient pas perdus dans une organisation quelque peu complexe) et mène un travail collectif autour des instruments, a également un rôle de « référent pédagogique » et de médiation auprès des enseignants d'instrument, et ce grâce à la réelle connaissance qu'il a de l'enfant de cet âge dans son milieu habituel. Enfin, et ce n'est pas la moindre de ses fonctions, il joue un rôle essentiel comme interlocuteur des parents, souvent perdus face à la musique en général et à l'institution en particulier : il est alors un maillon essentiel dans l'ouverture de l'établissement à de nouveaux publics.

Ce nouvel atelier a également suscité des recherches et innovations pédagogiques de la part des enseignants d'instrument : en effet, il s'agit, non pas de commencer un apprentissage, mais de « faire goûter » - et sur 3 séances, ce qui suppose de dépasser la simple présentation. D'autre part, il paraissait important, dès cette première année, de mettre l'accent sur la nécessité - dans l'apprentissage musical - d'un suivi à la maison : il a donc été demandé aux enseignants d'imaginer ce qu'ils pouvaient demander aux enfants comme « entraînement à la maison », qui ne soit pas un travail instrumental puisque ceux-ci ne disposent pas d'instrument et qu'il ne s'agit pas encore d'apprentissage proprement dit. On a pu constater que les enseignants ont rivalisé d'ingéniosité et de créativité dans ce domaine, faisant part également du grand plaisir qu'ils avaient de mettre en œuvre des idées ou des activités nouvelles.

L'unicité de temps et de lieu de l'ensemble de l'activité, si elle rend son organisation un peu complexe, est un point fort pour les familles, de même que la présence rassurante (parce que proche de ce qu'ils connaissent à l'école) d'un musicien-intervenant : cela constitue donc un facteur favorisant l'accès à la musique des publics ne fréquentant pas - et souvent parce qu'ils la jugent inaccessible - l'enseignement spécialisé.

Incidence sur le choix de l'instrument

On peut constater, après trois années de mise en place de cet atelier :

- ✓ une répartition assez diverse des choix d'instruments
- ✓ une demande très faible dans les instruments habituellement les plus demandés (piano, violon)
- ✓ une bonne concordance entre choix des enfants et choix des parents (la différence réside généralement dans l'ordre du choix, ou sur le troisième instrument choisi)
- ✓ la diversité et la bonne répartition des demandes ont permis, par exemple l'an dernier, de répondre à la demande du 1^{er} choix auprès d'environ les deux-tiers des enfants, et du deuxième choix pour les autres.

Enfin, si l'on ne dispose pas encore de recul suffisant pour mesurer l'impact que cette activité peut avoir, ensuite, sur l'apprentissage instrumental de ces élèves, l'un des effets positifs de cette activité nouvelle a été qu'elle constitue une bonne réponse à la difficulté que rencontre le CNR de se rendre accessible aux publics non avertis.

Contexte musical et discipline dominante : propositions pour « *dégripper les rouages* » de l'école de musique.

L'école de musique, au fur et à mesure de son évolution, s'est choisi des rôles et des objectifs pour épouser au mieux la réalité musicale dans laquelle vivent les français.

Mais la réalité de l'enseignement musical actuel montre bien souvent que ces objectifs ne sont pas atteints.

Le manque de contextualisation dans la terminologie en vigueur dans les institutions et la prédominance de la discipline dominante sont des causes importantes dans les décalages observés entre volonté et réalité de l'école de musique.

Nous tenterons donc, dans ce mémoire, d'apporter quelques propositions qui pourraient régler ces problèmes. En imaginer les conséquences nous permettra de mieux cerner le poids de ces éléments dans la situation actuelle.

Mots-clés.

- Écoles de musique
- Discipline dominante
- Spécialisation
- Terminologie
- Contexte
- Culture
- Esthétiques