

CEFEDM RHÔNE-ALPES  
Promotion 2004/2006



***Vers un enseignement de la musique  
en adéquation  
avec des pratiques musicales actuelles***

Romain GAERTNER  
Musiques Actuelles Amplifiées

# SOMMAIRE

INTRODUCTION	p. 3
I - DES PRATIQUES MUSICALES DE REFERENCE	p. 5
1 - Un enseignement adapté aux pratiques musicales de référence	p. 5
2 - Des pratiques musicales de référence non indentifiées	p. 7
3 - Des pratiques musicales de référence en évolution	p. 7
II – D'UN ENSEIGNEMENT CONTEXTUALISE ET DES CHANGEMENTS QU'IL SUPPOSE	p. 9
1 - La nécessité des pratiques musicales de référence comme point de départ – implications	p. 9
a) Un exemple en musiques actuelles	p. 10
b) Le lieu d'enseignement	p. 10
c) Le format de cours	p. 11
2- Des intentions inscrites dans la durée	p. 11
3- Le lien très fort entre les contextes	p. 11
4- Des contextes difficilement abordables hors de l'école de musique – l'exemple des grandes formations	p. 12
a) Les atouts de l'école de musique	p. 12
b) L'exemple de Miss Goulash	p. 13
5- Le rôle d'ouverture de l'école de musique	p. 14
III - DES OBSTACLES AU CHANGEMENT	p. 16
1- L'immobilisme	p. 16
a) La satisfaction de l'enseignement existant	p. 17
b) Des objectifs d'excellence	p. 17
c) L'Histoire	p. 17
2 - Les moyens financiers	p. 18
3 - L'isolement de l'école de musique	p. 18
4 - Une dimension de recherche bien pauvre	p. 19
5 - Une réticence enseignante	p. 20
CONCLUSION	p. 22
BIBLIOGRAPHIE	p. 24

# INTRODUCTION

Tout travail de recherche réel naît de questionnements personnels.

Ceci ne signifie pas, heureusement, qu'il n'a d'intérêt que pour celui qui le mène. Bien au contraire, s'il affine la vision de son auteur, sa plus utile portée est ailleurs: ce travail, qu'il soit consensuel ou singulier, rempli de bon sens ou erroné, vient grandir le champ empirique relatif à une problématique. Il peut servir d'appui à d'autres « chercheurs » concernés par son sujet, qu'ils abondent en son sens ou le dénigrent en bloc. C'est avec cette optique double (intérêt individuel et volonté de contribution à une culture professionnelle), et à partir de mes expériences personnelles que, modestement, je me suis plongé dans la rédaction de ce mémoire.

J'enseigne la musique depuis plus de dix ans maintenant, à travers la batterie et des ateliers d'ensemble, essentiellement dans le domaine des musiques actuelles amplifiées. A de nombreuses reprises, j'ai eu comme élèves de jeunes batteurs ayant déjà vécu, auparavant, une expérience des structures d'enseignement de la musique, d'une durée variable. Le « bout de chemin » que le nouvel élève et moi-même nous apprêtons à partager débute toujours par un dialogue. Je suis alors désireux de connaître d'éventuelles envies musicales, craintes, ainsi que les pratiques, les esthétiques, rencontrées en amont, dans l'enseignement reçu. J'ai constaté bien souvent un étonnant éloignement entre ces deux éléments. Certains élèves, dont la décision de s'inscrire en école de musique provenait de l'envie de jouer en groupe leur style de prédilection du moment, n'avaient, après deux ans de cours hebdomadaires, jamais esquissé quelques mesures de batterie accompagnés d'autres musiciens, ni même d'un play-back. D'autres, jouant du rock, étaient totalement dépendant de la partition qu'il posaient sur leur pupitre. C'était pour moi, musicien autodidacte jusque tard, autant d'étrangetés bien lointaines de mes réalités et de mes conceptions d'une approche de la musique.

Au cours des années, je me suis interrogé sur la manière de construire un enseignement, sur le sens à lui donner. Existerait-il une chronologie universelle des apprentissages? Serait-on contraint, pour former un « bon musicien », d'apporter à l'élève certains éléments considérés comme indispensables par « celui qui sait » et que l'on légitimerait donc comme des préalables à une pratique musicale? C'était là, et c'est plus encore aujourd'hui, des hypothèses que je ne saurais défendre. Mais alors, quel pourrait être un enseignement de la musique *sensé*? Et comment mettre en lien des principes et convictions, et des agissements de pédagogue? Chantier complexe et sans fin, mais terriblement passionnant!

C'est à travers cette préoccupation que cet écrit s'attache, dans un premier temps, à tenter d'éclairer ce que l'on définit par le terme de *musicien*, en reliant ce mot à des pratiques. Se révèle alors son caractère multiple, ambigu, changeant. Au regard de ces remarques, se pose subséquemment le problème d'un enseignement intégrant ces pratiques musicales comme éléments premiers et indispensables. L'enjeu est ensuite d'analyser ce qu'une telle posture peut apporter au public de l'école de musique, et implique comme changements dans sa nature profonde. Enfin, il convient d'examiner ce qui fait obstacle aux changements distingués comme nécessaires à ce que l'on appellera un enseignement contextualisé.

Le contenu de ce mémoire n'a pas pour prétention d'apporter des vérités inébranlables aux préoccupations d'une profession. Il reflète avec force et engagement le regard porté sur une situation, à une étape d'une vie de musicien enseignant. Je soumets ce regard à la réflexion.

# I – DES PRATIQUES MUSICALES DE RÉFÉRENCE

## 1 - Un enseignement adapté aux pratiques musicales de référence

Sous la même appellation de *musicien*, l'on regroupe de nombreux types d'activités différentes qui font appel à de multiples compétences parfois spécifiques. Le *musicien d'orchestre* classique doit par exemple être doté d'un niveau technique et de lecture « haut de gamme », afin de pouvoir interpréter quasiment n'importe quelle oeuvre avec un nombre de répétitions limité. Le *musicien de studio* doit entre autres avoir une excellente maîtrise du tempo, du son (régularité, précision...) et savoir adapter son style de jeu à la demande de l'artiste pour qui il travaille. Il est possible d'énumérer ainsi un grand nombre de compétences principales nécessaires à tel ou tel type d'activité musicale. Or, il est primordial d'établir de manière consciente le lien étroit existant entre l'enseignement dispensé et ces compétences attendues, c'est à dire les pratiques musicales à venir. On ne pourrait alors laisser irréflechis les contenus et le cadre de cet enseignement.

Il est intéressant de faire un rapprochement de ce lien dans le domaine spécifique de la musique avec son pendant dans des domaines plus généraux. Jean-Louis MARTINAND emploie dans son livre « Connaître et transformer la matière »<sup>1</sup> le terme de *pratique sociale de référence*, qu'il définit ainsi: « elle consiste à mettre en relation les buts et contenus pédagogiques, en particulier les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée ». Michel DEVELAY, dans « de l'apprentissage à l'enseignement »<sup>2</sup> l'explicite en indiquant qu'il renvoie à des activités sociales diverses (activités de recherche, de production, d'ingénierie, mais aussi activités domestiques et culturelles) pouvant servir de référence à des activités scolaires, et à partir desquelles on examine et on organise au sein d'une discipline donnée:

- *l'objet de travail* : quel est le domaine empirique qui constitue le fonds d'expérience réelle ou symbolique sur lequel viendra s'ancrer l'enseignement?

Ainsi, la pratique sociale de l'élève en classe de français peut être aussi bien celle du publicitaire, celle du bibliothécaire, ou encore celle du documentaliste... La pratique sociale de référence de l'élève en classe d'histoire peut être celle du metteur en scène de films historiques, celle du journaliste, de l'archéologue, du guide...

De même retrouve-t-on des pratiques de référence différentes pour l'élève d'une école de musique selon que les activités lui sont présentées sous l'angle du musicien d'orchestre classique, ou bien du musicien de studio de variété.

---

1 Jean-Louis MARTINAND, « Connaître et transformer la matière » - Peter LANG, 1986, p.137

2 Michel DEVELAY, « De l'apprentissage à l'enseignement » - ESF, 1992, p.22

Toute discipline d'enseignement renvoie à des pratiques sociales de référence avec plus ou moins de force. Pour les mathématiques par exemple, elles sont difficilement appréhendables par les élèves, qui n'envisagent même pas qu'il puisse exister une pratique de recherche en ce domaine. C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles certains élèves ont des difficultés à trouver du sens dans cet enseignement.

*- le problème que l'on souhaite aborder*

Chaque domaine empirique sur lequel vient s'ancrer l'enseignement correspond à la résolution de problèmes différents. L'élève qui en Histoire, aura à jouer en classe l'un des personnages de la conférence de Yalta, dans le but de percevoir la psychologie des protagonistes en présence, abordera la discipline Histoire à travers le champ empirique du metteur en scène de films historiques. L'élève qui abordera le même contenu à partir de facs simulés de documents d'époque, abordera la discipline à travers le champ empirique correspondant au travail du journaliste ou de l'historiographe professionnel. Dans les deux cas, à partir d'un même objet de travail, les problèmes rencontrés par l'élève seront différents, et sa représentation de la discipline variera.

Il en va de même si l'on soumet le problème de la « pulsation » à deux musiciens, l'un évoluant dans les musiques électroniques et l'autre dans le répertoire romantique. Le premier, lorsqu'il découpe et monte des samples, en a généralement une vision très métrique du fait des choix de quantisation à faire. Le second a souvent une vision beaucoup plus mouvante de « l'intérieur » du temps alliée à un respect de la mesure très prononcé.

*- les attitudes et les rôles sociaux que l'activité poursuivie va engendrer à travers les pratiques qu'elle propose.*

Selon que la pratique de référence en EPS est du côté du sport de compétition ou du sport de loisir sans souci marqué de performance, ou encore du sport individuel ou collectif, l'approche de cette discipline sera différente au niveau des attitudes et des rôles sociaux auxquels elle renverra.

De même, le fait de jouer une pièce dans le respect le plus strict de tel ou tel musicien, ou de l'interpréter totalement librement ne renvoie pas aux mêmes attitudes et rôle culturel. L'un pourrait être un souci de transmission, de pérennisation d'une tradition quand l'autre affirmerait, par exemple, une volonté de se démarquer à travers l'affirmation d'une personnalité musicale.

*- les instruments matériels et intellectuels correspondants*

Lorsque l'archéologue tente de comprendre quelle était la vie des Romains grâce aux vestiges qu'il étudie, le metteur en scène de films historiques consulte les différents reportages et écrits publiés sur le sujet.

Dans le domaine de la musique, avant d'interpréter une pièce, le violoniste classique se procure, déchiffre et analyse la partition quand le chanteur traditionnel apprend texte, mélodie, intonations de la bouche de ses aînés ou de ses pairs.

- le savoir produit au terme de l'activité qui permet de répondre au problème étudié

Ainsi le savoir à enseigner dans la plupart des disciplines a-t-il comme ascendants des savoirs savants et des pratiques sociales de référence.

Le parallèle entre les enseignements général et spécialisé de la musique permet d'identifier ce que l'on nommera *pratiques musicales de référence*.

Il se dégage de ces réflexions qu'une notion à étudier ne revêt de sens que reliée aux pratiques qui lui font appel. Sans elles, il n'existe point d'apprentissage réel. Les pratiques renvoyant à une même notion sont multiples et engendrent, de fait, autant de sens distincts. Il en découle que la prise en compte des pratiques musicales de référence comme point de départ à la construction d'un enseignement efficace est absolument nécessaire. Et cet enseignement ne peut être inchangé lorsque les pratiques diffèrent.

Il est un écueil à éviter, qui considérerait qu'une fois ciblée la voie à laquelle se destine (ou l'on destine) un élève musicien, et par là-même ses pratiques musicales de référence, il serait logique de lui offrir un enseignement apportant les outils indispensables à son activité future, considérée comme unique et invariable, sans « l'encombrer » d'apprentissages inutiles.

Force est de constater qu'en de nombreuses structures, ladite voie est ciblée d'avance par l'absence de questionnement sur ces pratiques musicales de référence et leur multiplicité, et que l'élève n'a qu'à s'y fondre, s'y mouvoir comme il le peut... ou la quitter.

## **2 – Des pratiques musicales de référence non identifiées**

Ci-dessus, l'on mettait en garde contre le postulat d'une activité musicale future de l'étudiant précise, unique et prédéfinie, qui pourrait légitimer un enseignement lui-même prédéfini. Si l'on souhaite considérer *l'individu et ses aspirations* comme élément premier, l'option d'un enseignement fixé à l'avance ne peut plus être appliquée qu'à un nombre restreint, ceux qui, par chance, lui correspondent. L'option d'un « catalogue » où l'on irait piocher méthodes et contenus en fonction de ce à quoi se destine l'étudiant peut probablement répondre, elle, à toutes les attentes identifiées. On pourrait donc penser qu'elle répondrait à tous. Évidemment, il n'en est rien. En effet, toutes les attentes ne sont pas identifiées, loin s'en faut. Quid alors du musicien en devenir qui ne sait à quoi il se destine, quel parcours et vie musicale il veut siens? Vient alors une question: comment échafauder un enseignement adapté à l'élève, alors même qu'on ne connaît pas ses attentes (et que bien souvent, lui non plus)? Impossible? Certainement pas. Dans une telle situation, il est précisément du rôle de l'école de musique d'amener, *à travers cet enseignement*, l'apprenti musicien à définir ses aspirations. Or, celui-ci ne peut mener une telle démarche que par l'intermédiaire de rencontres. Il n'est bien sûr pas question de lui apporter une palette exhaustive des différentes pratiques musicales, chose du reste totalement impossible. Il s'agit plutôt d'aiguiser son désir à travers des procédures multiples, des courants, des esthétiques.

## **3 – Des pratiques musicales de référence en évolution**

Le musicien, comme tout individu, est un être qui évolue, change au cours de sa vie, ses expériences. Il semble donc plus que probable que ses goûts, ses aspirations évoluent de même. Aider l'élève à définir l'artiste qu'il souhaite devenir à un instant t, et lui apporter un enseignement adapté lui permettant d'en prendre le chemin est déjà une attitude fort complexe. Mais cette

démarche ne revêt pas de caractère définitif, du simple fait qu'elle ne prend pas en compte les évolutions précitées. Intégrer cette donnée dans la construction de l'enseignement complexifie encore la tâche, mais est indispensable à toute volonté de réussite.

Les goûts et les envies *dans un environnement donné* peuvent varier au cours du temps. Une pratique qui n'attire pas le musicien peut tout à fait changer de visage le jour où il en découvre les clés. Une autre peut fort bien lui être totalement invisible, du simple fait que n'en connaissant pas les codes, il ne l'identifie pas. C'est là un parcours progressif, et non défini à l'avance que d'en faire la découverte et s'y positionner. Combien de musiciens expérimentés se retournent après quelques années sur leur parcours et constatent que la musique qu'ils jouent à l'heure de cette interrogation est identique à celle de leurs débuts? La réponse « aucun » est bien proche de la réalité, tout particulièrement dans les musiques actuelles. Même s'ils ne renient pas leurs pratiques d'antan, la plupart disent être passés par différents courants (voire « sous-courants ») musicaux au fur et à mesure de leur vécu et, bien souvent, ne s'imaginent pas revenir à leurs premières amours.

Ce constat d'évolution des désirs et des pratiques peut avoir lieu dans le même contexte musical mais il existe un second aspect, même s'il n'est pas palpable de la même manière. L'environnement, c'est-à-dire la musique (ou plutôt *les musiques* telles qu'elles existent), change, évolue, suit une société en perpétuel mouvement. La musique romantique existait il y a deux cents ans (est-elle aujourd'hui la même qu'à l'époque, bien que le répertoire soit toujours joué? C'est une autre question.), mais pas le jazz. Le jazz existait il y a trente ans mais pas le break core...

Le rôle de l'école de musique est-il donc de former le musicien, d'aiguiser son goût à une musique de demain? Comment serait-ce possible? Il s'agit plutôt de l'aider à acquérir des outils qui lui permettront par la suite de faire à nouveau des choix, hors de l'école, en rapport avec le contexte musical du moment et ce qu'il *est*, et ce tout au long de sa vie. L'enseignement s'attelle donc là à une tâche ambitieuse. Il aura non seulement à proposer les situations diverses qui aideront l'apprenti musicien à se définir mais qui l'amèneront aussi à mettre en lumière le pourquoi de ses choix, de ses goûts personnels, ses attentes et ses manques, aux divers moments de son évolution. C'est certainement ce dernier point, sans nul doute le moins évident, qui pourra permettre à l'individu d'être autonome et d'assurer (et assumer) naturellement son « adaptation impliquée » à l'environnement.

## II – D'UN ENSEIGNEMENT CONTEXTUALISÉ ET DES CHANGEMENTS QU'IL SUPPOSE

Noémi LEFEBVRE, chercheuse en sciences politiques, décrit dans un article tiré d'*Enseigner la musique* n°9<sup>3</sup>, une méthode d'apprentissage de la natation quelque peu particulière. On y indique la décomposition, très précise, des mouvements successifs de la brasse à enchaîner après s'être positionné correctement, à plat ventre sur un tabouret. Le texte se termine ainsi: « *Voilà. Vous savez nager. Hors de l'eau* ».

Il nous apparaît aujourd'hui absurde de tenter d'apprendre à nager hors de l'eau pour une raison simple: il est quasiment certain que tout soit à « recommencer », ou plutôt à apprendre pour la première fois sitôt que l'on se plongera tout entier dans l'élément liquide. Il est ici évident que le seul apprentissage réel de la natation ne peut se faire que dans un contexte réel, l'eau.

Dans le même article, la citation de Philippe MEIRIEU<sup>4</sup> fait le parallèle avec l'apprentissage de la musique à travers une réflexion datant de trois siècles avant notre ère:

*« Aristote déjà se demandait comment on pouvait apprendre à jouer de la cithare puisque, pour apprendre à jouer de la cithare, il faut jouer de la cithare et que, si l'on joue de la cithare, c'est que l'on sait déjà jouer de la cithare... cercle vicieux d'où l'on ne peut sortir que par le courage de faire sans savoir faire, ce qui est certainement la chose la plus difficile au monde. »*

### 1- La nécessité des pratiques musicales de référence comme point de départ - implications

L'enseignement dispensé aujourd'hui dans une immense majorité des écoles apparaît comme terriblement décontextualisé. On y apprend souvent à nager hors de l'eau. Eclairés des remarques introduisant ce chapitre et de l'importance de la notion de *pratiques musicales de référence*, il semble évident que l'école de musique en France ne permet pas aujourd'hui, d'une manière générale, de répondre aux besoins des élèves. En effet, elle ne s'intéresse que très peu (voire pas du tout) à ces pratiques, et donc à l'*individu*. Mettre en adéquation besoins et réponses nécessiterait de significatifs changements. Or, il n'est pas réaliste en matière d'enseignement de vouloir changer profondément un contenu, voire de le rendre polymorphe, sans changer le contenant. Ainsi, si l'on souhaite rendre

3 Noémi LEFEBVRE, « Enseigner la musique n°9 » - Cefedem Rhône-Alpes, à paraître

4 Philippe MEIRIEU, « Apprendre, oui mais comment? » - ESF, 1987, p. 197

possibles les enseignements adaptés aux différents types de musicien que l'on veut former, faudrait-il certainement repenser la structure elle-même de l'école de musique, ceci en terme d'organisation horaire, de locaux, d'accessibilité, de logistique...

### **a) Un exemple en musiques actuelles**

Si l'on prend l'exemple d'un jeune batteur dont la motivation première, l'essence du désir d'apprentissage de la musique provient du groupe de rock qu'il a créé avec quelques copains de lycée, comment concevoir un enseignement inscrit dans le contexte musical de cet élève?

Il semble avant tout indispensable de « sonder » ses aspirations, qui permettront certainement de définir quelle entrée choisir. S'il s'agit bien de la dimension de *groupe*, n'est-il pas étrange, voire absurde d'appliquer un modèle du type « cours d'instrument individuel hebdomadaire de 30mn, formation musicale générale commune... » en préalable à toute pratique d'ensemble? Il semblerait plus pertinent de partir de la pratique déjà existante pour en déduire, avec l'élève et le groupe, les besoins musicaux et les réponses à y apporter. Ceci sous-entend l'écoute de la musique du groupe sur un support audio quelconque ou, plus utile encore, une rencontre in vivo. Il s'agit alors soit de se rendre sur le lieu de répétition du groupe, soit de l'inviter dans l'école afin d'y présenter sa musique en la jouant. Une situation réelle telle que celle-ci permet d'établir des constats sur des notions comme la gestion du son individuel et de groupe, le positionnement dans l'espace, la posture corporelle, l'écoute en temps réel... Autant de points importants dans une pratique musicale mais invisibles sur un support audio.

C'est certainement par ce biais que l'enseignement pourrait être plus rapidement porteur de sens, diminuant considérablement la phase, d'une durée variable (de quelques heures à toute la collaboration), où enseignant et élève se cherchent autour d'une matière censée les rapprocher alors qu'ils en ont souvent des représentations et des perceptions bien différentes.

### **b) Le lieu d'enseignement**

Une rencontre telle que celle décrite précédemment nécessite obligatoirement un lieu adapté. La condition première est bien évidemment celle de l'espace qui doit permettre d'accueillir le groupe, mais aussi, l'audition objective d'un combo batterie-basse-guitare-chant (par exemple): ceci nécessite une acoustique différente de celle qui serait acceptable (ou souhaitable) pour une classe de flûte.

D'un point de vue spatial, la plupart des écoles de musique sont dotées d'une salle d'ensemble pouvant recevoir de telles situations. Cependant, il est pratiquement inconcevable d'opérer de la sorte, ou au mieux, de manière exceptionnelle ou réservée à un très petit nombre d'enseignants, du fait du partage d'occupation des salles auquel sont contraints les établissements, des problèmes d'isolation acoustique, de matériel (sono et autres)...

Afin de rendre réellement possible l'appréhension des pratiques musicales de référence comme point de départ d'un enseignement, il s'agirait dans ce cas-là de repenser profondément, pour l'avenir, l'école de musique en termes de locaux, ou de concevoir un mode de fonctionnement où l'enseignant pourrait être « détaché » des locaux de la structure; ou bien-sûr... les deux à la fois. Ainsi pourrait-on envisager qu'un professeur de musique dispense une partie de son enseignement sur le lieu de répétition habituel du groupe dont fait partie son élève (locaux spécialisés, ou mis à disposition par une commune, domicile...) ou en d'autres lieux inhérents au contexte musical.

### **c) Le format de cours**

Il serait alors absolument nécessaire de mettre en adéquation cette forme de « cours » avec une durée repensée, permettant de rendre cette approche efficace et constructive. Il n'est en effet pas envisageable d'appliquer le modèle habituel de trente à quarante cinq minutes hebdomadaires à un tel projet. Or, si l'on décide d'augmenter la durée de face à face pédagogique entre l'élève et le professeur, le temps de service statutaire ne changeant pas de fait, se posent alors plusieurs options à réfléchir. La première est une diminution des effectifs d'étudiants. A l'heure où l'on s'interroge sur l'accessibilité à tous de l'école de musique, il serait malvenu de s'engager sur cette voie. Et sur quels critères s'effectuerait la sélection? Une seconde option est le recrutement d'un plus grand nombre d'enseignants. Il est clair qu'il s'agit là d'un problème financier et politique qui n'est pas du seul ressort des écoles.

Une réponse plus envisageable est de privilégier le cours collectif, permettant un accès à un plus grand nombre pour une même disponibilité de professeurs. Evidemment, ce choix n'est pas uniquement une solution à un problème d'effectifs mais renvoie à des valeurs pédagogiques très fortes et, une fois encore, aux pratiques musicales de référence et au rôle qu'on leur accorde. Dans le cas présent d'un groupe de rock, la vision d'un enseignement collectif suppose, d'une part, que ses membres s'inscrivent tous à l'école de musique ou que la formation y naisse, et d'autre part, la remise en question du professeur en tant qu'enseignant d'*un* instrument. Enfin, la révision de la périodicité des rencontres pédagogiques est, elle-aussi, une option à réfléchir.

La réponse la plus efficace et adéquate à la question du format de cours à adapter se situe probablement en une compilation réfléchie de ce type de propositions.

## **2- Des intentions inscrites dans la durée**

Cet exemple de rencontre entre le professeur de musique et le groupe de rock de l'élève comme point de départ de la construction d'un enseignement contextualisé ne saurait, s'il ne veut faire office de « bonne action pseudo-révolutionnaire » de début d'année, rester sans suite, d'où la réflexion de fond sur la question du format de cours. En effet, la reconduction régulière de telles situations est indispensable à la vérification continue de la pertinence d'un programme coétabli entre ses différents protagonistes. Il ne s'agit pas là d'une copie des actions d'accompagnements de groupes, de plus en plus répandues, et certes intéressantes et bénéfiques, mais qui ne suffisent pas à définir un réel projet d'enseignement. Cette suggestion de contextualisation concerne en effet l'ensemble des disciplines proposées à l'élève (cours d'instrument, formation musicale...), bien au-delà de la seule activité d'atelier. Les autres activités musicales du groupe devraient elles-aussi être intégrées afin que l'enseignement mis en place ne soit pas issu d'un contexte partiel et donc faussé, ou supposé et donc artificiel.

## **3- Le lien très fort entre les contextes**

En poursuivant cette volonté de contexte réel comme point de départ, il paraît évident que les rencontres précitées ne sauraient à elles seules le matérialiser, encore moins dans la durée.

Dans une dynamique d'enseignement complet, il y a certainement nécessité d'« allers-retours » entre les situations de groupe et des attentions plus individuelles où l'élève puisse se concentrer sur certains points précis, extraits momentanément de leur contexte. Par ailleurs, il est

rare qu'un groupe de rock (ou de toute autre esthétique), quelle que soit sa maturité, n'aspire qu'à *répéter*, terme qui par essence sous-entend une activité ultérieure définie comme objectif. Le concert est certainement la plus immédiate d'entre elles. Il y a, de fait, nécessité de confrontations avec cette situation.

Tout musicien qui est monté une fois dans sa vie sur une scène pour y pratiquer son art sait que l'on s'y trouve dans un « état » particulier. Ce n'est certainement pas le même pour chacun mais pour tous, il est différent de l'état habituel. Les repères, la perception changent; on s'en étonne parfois sans pour autant l'expliquer. C'est justement cet état particulier que beaucoup décrivent comme un moteur de leur envie. Il apparaît donc indispensable que l'élève puisse en faire l'expérience, pour y goûter mais aussi, s'il décide de le rendre partie intégrante de sa pratique, pour l'appriivoiser un peu.

Tous les groupes le savent, il devient extrêmement difficile d'accéder aux scènes même les plus petites, les moins réputées, sans présenter un enregistrement de leur musique au préalable. Le travail d'enregistrement est lui aussi très particulier. Les supports, les techniques, les procédures sont multiples et il est indispensable de s'y confronter une fois (au moins!) pour espérer être, par la suite performant et un tant soit peu satisfait du résultat.

Concert et enregistrement, il y a là deux situations que l'école de musique ne saurait ignorer et maintenir hors de son champ d'action. Il n'est aujourd'hui pas possible de faire entrer ces pratiques dans toutes les écoles, entendons par là dans tous les *locaux*, tout du moins telles qu'on peut les rencontrer en des lieux qui leur sont spécifiquement dédiés. Chaque école de musique ne possède pas, en effet, sa propre salle de spectacle ou son studio d'enregistrement. Mais toutes peuvent, à des degrés différents, créer, maintenir, développer une dynamique d'ouverture et de partenariat avec le milieu culturel de la cité. Et si l'on approfondit quelque peu, par exemple, le cas de l'enregistrement particulièrement important dans les musiques actuelles, l'on constate qu'il n'est pas si malaisé qu'on pourrait le croire de permettre son enseignement dans la plupart des écoles, ceci non seulement de manière théorique mais aussi bien sûr par la pratique. Les progrès technologiques sont tels que le matériel nécessaire est aujourd'hui très accessible alors qu'il représentait il y a encore quelques années un investissement financier que peu pouvaient se permettre. Un ordinateur relativement performant, une carte son de qualité, un ou deux logiciels (souvent fournis gratuitement, au moins en version limitée, avec bon nombre d'entre elles) et quelques micros suffisent à expérimenter les techniques de studio de manière assez approfondie.

#### **4- Des contextes difficilement abordables hors de l'école de musique – l'exemple des grandes formations**

##### **a) Les atouts de l'école de musique**

Il est tout de même certaines situations qu'il est fort peu aisé de rencontrer, ou plus exactement d'éprouver de l'intérieur, en dehors de structures spécialisées. C'est le cas, par exemple, des grandes formations. Il n'est en effet pas courant d'avoir l'opportunité d'intégrer, en tant qu'apprenant, un ensemble de 30 musiciens hors du cadre de l'école de musique, et ce pour plusieurs raisons. De telles formations existent relativement peu, exceptées les différentes formes d'orchestres classiques. Ceci est particulièrement vrai dans le secteur des musiques actuelles amplifiées (où l'on parlera d'ailleurs plus volontiers de *collectif*, avec souvent une notion de géométrie variable). Cet état de fait est fortement lié à la nature des lieux de diffusion qui, hormis les salles généralement inaccessibles au plus grand nombre, n'en permettent pas l'accueil, ne serait-ce que pour des raisons

d'espace. Cet espace nécessaire au concert l'est aussi, bien entendu, au travail de répétition. Et rares sont les formules offrant de telles conditions, qu'il s'agisse des *studios de répétitions* avec un mode de fonctionnement « location à l'heure » qui voient le jour les uns après les autres, ou, à plus forte raison, les pièces aménagées tant bien que mal chez l'un des musiciens.

Mais en amont de ces aspects, il ne peut exister de formations sans rencontres. Quel cadre, autre que l'école de musique, peut les catalyser aussi aisément? Elle est par essence un vivier de musiciens et il y est possible de côtoyer des instrumentistes d'horizons, cultures et pratiques variés.

L'école de musique regroupe donc tous les éléments permettant cette expérience de grandes formations, tant d'un point de vue humain que logistique ou d'espace (la plupart des écoles disposent aujourd'hui d'une salle d'ensemble). C'est aussi par ce biais que l'élève peut découvrir ses envies, son identité, le rôle qu'il souhaite tenir dans la musique qu'il joue, même s'il l'affirme ensuite en d'autres circonstances.

### **b) L'exemple de Miss Goulash**

En 1998, se termine à Villeurbanne une édition des « Scènes Musicales », projet de formation destiné aux groupes constitués et désireux d'enrichir leurs connaissances et expériences du monde de la musique, tant d'un point de vue musical que juridique, scénique, environnemental... Ce projet est mené conjointement par la Ville de Villeurbanne, son ENM, l'association Crossroads Artists (devenue CRA-P) et le C.C.O. (Centre Culturel Oecuménique). Les scènes musicales font grande place aux pratiques collectives, tous groupes réunis. Cette démarche séduit à tel point que plusieurs participants font la remarque suivante, à la fin de la formation : « C'est dommage, on aurait bien redoublé!... ».

Gilles LAVAL (professeur de guitare au département Musiques Actuelles de l'ENM de Villeurbanne) et Giacomo SPICA (musicien enseignant et créateur de Crossroads Artists) proposent alors à ceux qui le désirent de continuer l'aventure à travers la création d'une grande formation. L'instrumentarium quelque peu atypique contraint à un travail de composition, face à l'absence de répertoire existant adapté, élément fort à propos dans la démarche pédagogique des instigateurs. Le groupe ainsi formé, rejoint par quelques élèves de l'ENM, intègre l'école. Dans un premier temps, Gilles LAVAL compose pour la formation et le travail s'articule alors autour de la place individuelle de chacun au sein du collectif, l'écoute particulière, l'intention musicale... L'enseignant les guide ensuite vers une démarche plus autonome en demandant à *chaque* membre du groupe d'écrire pour l'ensemble. Arrivent alors de nouveaux enjeux: création, mode de transmission musicale intégrant les différentes cultures (musiciens issus du classique, du rock, autodidactes ou élèves d'école de musique de longue date...), connaissance du solfège ou non... Autant de réalités auxquelles le contexte réel confronte ses acteurs. Fort de deux années de travail à l'ENM de Villeurbanne, de rencontres en son sein, de concerts et expériences diverses, le groupe entame son émancipation et se détache de la structure, vivement encouragée par Gilles LAVAL. Un partenariat sera alors établi, lui offrant un accès aux locaux de l'école de musique afin d'y répéter. Cette formation s'appelle désormais Miss Goulash et vole, depuis plusieurs années, de ses propres ailes.

Il y a fort à parier que Miss Goulash (sous quelque nom que ce soit) n'existerait pas aujourd'hui sans les rencontres, les moyens humains et matériels, offerts par l'école de musique. Cet exemple illustre en quoi elle peut (et doit) apporter à son public la possibilité d'éprouver des situations délicates à bâtir en son dehors.

## 5- Le rôle d'ouverture de l'école de musique

Il ne s'agit là que d'exemples de situations. La manière de les aborder diffère souvent selon l'esthétique musicale. Il semble alors nécessaire de s'immerger dans ces différentes esthétiques, bien sûr pour s'en forger une opinion personnelle « à l'oreille » mais aussi appréhender leurs codes, leurs fonctionnements. C'est alors le rôle de l'école de musique de permettre ces rencontres à l'apprenti musicien, de les *initier*.

C'est seulement par cette démarche volontaire que l'école offre à l'élève la possibilité de faire des choix artistiques, des choix personnels sur son identité musicale sans compter uniquement sur sa vie hors de la structure, avec le risque qu'il ne rencontre pas les situations nécessaires, ou très tardivement. Mais plus que cela encore, c'est cette démarche qui lui permet, avant même de faire ces choix, de réaliser qu'il *existe* la possibilité d'en faire. Et ce n'est pas là une évidence. Il apparaît alors clairement que l'école de musique ne doit pas se contenter d'être un simple lieu d'enseignement, mais doit aussi assurer un rôle de catalyseur dans la construction de l'*individu musicien*.

S'il existe aussi le risque que, de sa propre initiative, l'apprenti musicien ne rencontre pas en dehors de l'école de musique les situations nécessaires à ses apprentissages lui permettant de se forger une identité, la structure d'enseignement peut toutefois lui indiquer où les trouver et en favoriser l'accès. Il est alors, une fois encore, d'une absolue nécessité que l'école se démarque d'un modèle autarcique et tisse des liens étroits avec le milieu culturel et artistique existant. Au-delà même de cette étape, elle se doit d'être *initiatrice* de projets, de partenariats.

Dans une volonté d'enseignement contextualisé, il est donc indéniable que l'école de musique ne peut prétendre demeurer, là où elle l'est encore souvent, une institution isolée déconnectée des réalités du milieu auquel elle est censée préparer ceux qui la fréquentent. Elle se doit d'affirmer son double rôle d'ouverture, vers les partenaires potentiels d'une part, et vers d'autres cultures à faire découvrir aux élèves d'autre part. Les contextes musicaux réels permettent de donner sens à des pratiques, des approches étrangères à un élève, mais liées à l'univers musical de son voisin. C'est alors que le batteur de rock peut intégrer d'autres éléments lui permettant d'aiguiser son goût, d'enrichir ses connaissances, formant ainsi son identité musicale. En prenant l'exemple d'un quatuor à cordes dont on souhaite lui faire découvrir la conception de la relation au public, plusieurs dispositifs sont possibles. Il est évident qu'il sera plus efficace de l'inviter à partager la préparation d'un concert et la représentation, plutôt que de diffuser un enregistrement vidéo ou consulter des écrits.

Pratiques musicales de référence, enseignement contextualisé; derrière ces mots s'affirment deux notions très lourdes de sens qui ne sauraient exister l'une sans l'autre dans l'école de musique. L'absence d'identification, la multiplicité, le caractère changeant de ces pratiques musicales de référence imposent une complexité extrême à la mise en place d'un enseignement dont elles seraient le point de départ. Il n'est cependant pas possible de procéder différemment si l'on se fixe pour mission de permettre des apprentissages réels, pertinents et adaptés à l'élève.

Bien souvent, cet enjeu est quasiment absent de l'école pour une double raison qui relève d'un cercle vicieux:

- L'école de musique, telle qu'elle existe actuellement, ne permet pas la contextualisation de l'enseignement. Ses locaux, son mode de fonctionnement, son organisation, s'y opposent par essence. Il peut y avoir là de quoi décourager quelques volontés isolées.

- L'absence d'une volonté forte, inscrite dans une dynamique de changement, ne permet pas d'instiguer les transformations nécessaires à la contextualisation de l'enseignement.

L'école ne changeant que par ceux qui la font, c'est bien à cette seconde face du problème qu'il convient de s'atteler. Ceci n'aura de portée que dans un élan commun et pérenne, en gardant à l'esprit que c'est à travers une somme d'initiatives individuelles que se construit toute dynamique de groupe. Il est, avant tout, nécessaire de tenter d'identifier ce qui fait aujourd'hui obstacle à cette réalisation.

### III – DES OBSTACLES AU CHANGEMENT

La question d'un enseignement différent se révèle être un chantier d'une telle ampleur, nécessitant de profonds changements, que l'on préfère parfois ne pas réfléchir à son bien fondé et sa légitimité.

On peut s'interroger sur la relation entre cette remarque et un constat général et établi: le nombre d'élèves des écoles de musique diminue considérablement à mesure que l'on progresse dans la hiérarchie des cycles. S'agit-il du fait que nombreux sont ceux qui n'y trouvent pas ce pour quoi ils s'y sont inscrits, c'est-à-dire un enseignement qui prend en compte leurs goûts et aspirations de musicien? S'agit-il de l'organisation des cursus qui implique une plus grande disponibilité des élèves à mesure qu'ils poursuivent leur parcours? Cette organisation-même, avec un temps plus important consacré aux « plus hauts niveaux » sous-entend, de fait, une diminution des effectifs. Sur quels critères s'effectue alors la sélection? Evidemment sur une réussite qui est en fait le reflet d'une adaptation au modèle d'enseignement proposé. Il apparaît dès lors clairement que, dans une mesure non négligeable et avec un degré de conscience variable, on « *s'obstine à sélectionner des élèves ayant le bon profil pour réussir dans nos écoles de musique* »<sup>5</sup>, laissant le plus grand nombre sur la touche.

Il peut exister plusieurs politiques d'enseignement réfléchies, adaptées à des enjeux différents. L'une est-elle plus respectable que l'autre? Même s'il est clair que la manière dont elles sont présentées ci-avant est engagée, là n'est pas le noeud du problème. En effet, bien en amont de tout cela se pose la vraie question: *se demande-t-on* quel enseignement l'école veut dispenser? Loin de dire que cette réflexion est inexistante, il est cependant indéniable que ce n'est pas l'attitude la plus répandue. Les raisons de cet état de fait sont multiples.

#### 1- L'immobilisme

Il existe avant tout une certaine forme d'immobilisme dont le poids semble être d'autant plus important que les structures d'enseignement sont grosses. Elle a elle-même plusieurs origines.

---

5 Sébastien CHETAIL, « L'Enseignement Spécialisé de la Musique à l'école du Service Public » - Cefedem Rhône-Alpes, 2004, p. 38

### **a) La satisfaction de l'enseignement existant**

La plupart des professeurs ont reçu un enseignement, le plus souvent fait d'un parcours en école de musique, conservatoire... Ils sont donc coutumiers d'un modèle éprouvé. Si, par l'intermédiaire de ce parcours, ils sont parvenus à la vie de musicien qui leur correspond et les épanouit, le raccourci est aisé d'en faire « la bonne méthode », puisqu'il n'ont pas, dans leur pratique, à le remettre en cause. L'enseignement de la musique alors dispensé sur le mode de la reproduction peut sembler tout à fait pertinent. Toutefois, il n'est pas évident que l'état actuel du musicien enseignant soit le fait d'un modèle d'apprentissage adapté à ses attentes plutôt que de ses capacités à le compiler avec des expériences parallèles, ou de s'en accommoder en y faisant des choix de manière plus ou moins inconsciente. Il n'est pas évident non plus que ce qui, pour une même pratique musicienne à venir, était pertinent à une époque le soit quelques années plus tard, du fait de l'évolution permanente de la société et donc du monde de la musique.

### **b) Des objectifs d'excellence**

Parfois, les institutions telles que certains conservatoires sont elles aussi, en partie responsables. Elles sont porteuses aux yeux de beaucoup d'une image de qualité, voire d'excellence qui pourrait être entachée par le changement. De plus, ne forment-elle pas justement *un* type de musicien, celui qui par le poids de l'histoire est destiné, s'il est distingué parmi les « meilleurs », à intégrer le Conservatoire Supérieur? Il est d'ailleurs curieux de constater qu'aujourd'hui, dans nombre de cas, la petite école de musique municipale bâtit son enseignement en ciblant un objectif valorisant aux yeux de beaucoup: préparer ses élèves à intégrer une Ecole Nationale de Musique ou un Conservatoire National de Région, établissements qui eux-mêmes visent l'entrée au Conservatoire National Supérieur de Musique, censé former... des musiciens professionnels (plus précisément *un* type de musiciens professionnels). Pourquoi curieux? Parce que la mission des structures d'enseignement de la musique du service public est de former des musiciens amateurs!

Si l'on considère comme établie la conscientisation du lien entre l'enseignement et les pratiques visées, c'est-à-dire qu'*un* enseignement correspond à *un* type de musicien à former, l'on constate alors que les écoles de musique françaises ne répondent ni à leur mission, ni aux attentes du plus grand nombre puisque l'on sait que très peu des élèves deviendront professionnels. Aussi longtemps que l'on s'attachera, même de manière inconsciente, à un objectif d'excellence allié à l'*unicité* de cette excellence, il ne pourra y avoir d'enseignement adapté à la diversité d'individus et d'aspirations.

### **c) L'Histoire**

Une autre des origines de l'immobilisme est historique. Elle fait référence à la création de l'enseignement spécialisé de la musique en France et date de la Révolution. C'est en 1793 que les Républicains fondent l'Institut National de Musique, rebaptisé en 1795 Conservatoire National de Musique. C'est un organe d'Etat dont le double but est d'alimenter l'Opéra de Paris en chanteurs et musiciens d'une part, et les musiques de l'armée, d'autre part. Bernard SARETTE, premier Directeur du Conservatoire, dit dans un discours devant la Convention « *la surveillance de l'Etat est envisagée comme une heureuse disposition: grâce à l'institution d'un Conservatoire National, la musique n'aura d'autre vocation que d'exprimer la gloire de la Nation* ». <sup>6</sup>

---

6 Extrait de: Noémi DUCHEMIN, « Le modèle français d'enseignement musical », tiré de « L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique » - Cefedem Rhône-Alpes, 2002, p. 47

Il est donc clair que l'apparition de l'enseignement de la musique en France fut avant tout une volonté politique visant à asseoir le nouveau régime et ses valeurs. On y instaure, du fait des besoins spécifiques en musiciens, un système de cloisonnement disciplinaire privilégiant lecture et capacités techniques sur l'instrument, ainsi que l'édition de méthodes officielles, sur la base de l'élémentarisation.

Afin de célébrer les Fêtes Républicaines en province, l'on crée à partir de 1800 les Succursales du Conservatoire contrôlées par des inspecteurs, chargés aussi de repérer les élèves présentant le plus d'aptitudes pour les envoyer à Paris. Un siècle plus tard apparaissent les écoles de musique, bâties sur le modèle des Succursales.

On comprend alors que l'enseignement spécialisé de la musique en France subit encore de nos jours le poids de son Histoire, avec sa construction pyramidale dirigée du sommet et des méthodes désuètes renvoyant à des pratiques musicales, sociales et politiques de référence vieilles de deux siècles. Ce fonctionnement est, au cours du temps, entré extrêmement profondément dans les habitudes de l'école de musique. Il y persiste aujourd'hui de manière inconsciente, alors même que le plus grand nombre de ses acteurs ignore ses origines.

## **2- Les moyens financiers**

Reprendre l'exemple des musiques actuelles, et leur arrivée récente dans les écoles de musique, permet de pointer sous un angle particulier un autre élément de frein au changement nécessaire à la contextualisation de l'enseignement: les moyens financiers qui lui sont alloués et leur distribution.

L'on connaît déjà la difficulté des directeurs à établir une répartition du budget qui permette le bon fonctionnement de la structure, des différents cours, la réalisation des projets, sans créer de dissensions au sein de l'équipe pédagogique. Il n'est pas incompréhensible que, dans une dynamique de développement de sa classe et des moyens offerts à ses élèves, chaque enseignant sollicite l'augmentation de sa « part du gâteau ». Or, l'ouverture d'un nouveau « département » ou d'une nouvelle classe quelle qu'elle soit n'est pas automatiquement accompagnée d'une augmentation de budget général de l'école. Une « vraie » classe de musiques actuelles ne saurait voir le jour sans un minimum de matériel nécessaire à certains apprentissages, tel qu'amplis, sono, micros ou encore ordinateur, carte son, périphériques MIDI... Ceci a un coût qu'il faut bien ponctionner sur d'autres postes budgétaires. Certains préfèrent alors limiter le nombre d'actions mises en place et y apporter les moyens nécessaires plutôt que d'initier ce qui ne serait que des ersatz de contextes, limitant considérablement leur portée pédagogique. Ce peut être là une attitude responsable et respectable.

## **3- L'isolement de l'école de musique**

Bien souvent, l'école de musique est un lieu où l'on pense être à même de répondre à l'ensemble des besoins des élèves, à travers un panel d'activités variées. Certaines d'entre elles sont cependant relativement différentes de situations réelles telles qu'elles existent dans un contexte musical moins « artificiel ». Les auditions, par exemple, se sont parfois transformées en concerts au sein de l'école, affirmant une image et un fond moins spécifiquement liés à une structure d'enseignement et un mode d'évaluation particulier.

L'intérêt de ces temps forts est pluriel: il permet à la fois de vérifier dans une certaine mesure les bénéfices de l'enseignement dispensé, ceci allié à la gestion du rapport au public, et d'offrir une visibilité du travail vers l'extérieur (familles, amis, autres musiciens...). Pourtant, et même dans des établissements possédant une salle de spectacle, ces situations demeurent des « concerts d'école de musique ».

La situation est tout à fait différente pour le musicien apprenant lorsqu'elle est transposée dans une salle de concert de la cité et appréhendée dans sa globalité: un public pas uniquement composé de personnes concernées par le rapport à l'école de musique, un lieu de spectacle qui accueille des *musiciens* et non des *élèves*, une communication appropriée à ce type de manifestation (affiches, flyers, radios locales...)...

Mettre en place cette véritable contextualisation de l'évaluation (à la fois des apprentissages effectués et des enseignements à prévoir) nécessite, de fait pour l'école de musique, une dynamique de liens avec le monde extérieur. Dans le précédent exemple, il s'agit d'une (ou de plusieurs) salle(s) de concert. La démarche de recherche de programmation peut, dans le cadre des apprentissages, être à la charge des élèves. La collaboration administrative (assurances...) relève de l'école, ainsi que le fait d'initier une implication pédagogique des acteurs extérieurs. On peut de même envisager cette démarche avec un studio d'enregistrement, un service culturel municipal ou un centre culturel concernant l'élaboration de projets artistiques... Autant de situations dont l'isolement des écoles de musique limite l'existence et, par là-même, prive de sens une partie des enseignements, du point de vue de l'élève.

#### **4- Une dimension de recherche bien pauvre**

Au-delà de ces réflexions, l'enseignement spécialisé de la musique est un milieu où il n'existe pas ou peu de *culture professionnelle*, et qui fait figure de parent pauvre concernant la dimension de recherche. C'est là chose curieuse si l'on fait le parallèle avec l'enseignement « général ». Nombre de spécialistes en sciences de l'éducation, didacticiens, sociologues, scientifiques, littérateurs... enseignants ou non, se penchent sur les mécanismes d'apprentissage, les savoirs visés, leur pertinence et leurs liens avec des pratiques réelles, et ce depuis de nombreuses décennies. Il existe peu de domaines où cette dimension de recherche soit autant l'affaire de tous que celui de l'éducation à l'école de la République. Ainsi, tout le monde a-t-il participé à une réflexion, un débat (entre amis, collègues, conseil d'école, réunions diverses) sur les méthodes actives, les techniques d'apprentissage de la lecture (méthode, globale, méthode syllabique...), le bien fondé de l'alternance ou bien d'autres sujets. Si les désaccords sont légions, les moindres réformes controversées, et les avis... pas toujours éclairés, tout ceci témoigne d'une réalité rassurante: chacun se sent concerné et investi à des degrés divers d'un rôle à tenir dans les réflexions et décisions concernant l'enseignement. Et les premiers à revendiquer, à raison, la légitimité de leurs voix sont sans nul doute les enseignants eux-mêmes. Alors pourquoi ne retrouve-t-on pas une même attitude chez les enseignants en musique? Pourquoi un si grand nombre d'acteurs du secteur de l'enseignement spécialisé de la musique est-il si peu enclin au changement, alors que celui-ci est ressenti comme un moteur d'une absolue nécessité dans tant d'autres domaines (technologique, écologique...), et ce bien qu'il y soit appréhendé avec plus ou moins de cohérence, de compétence et de méthode?

## 5- Une réticence enseignante

De plus, la recherche est évidemment un préalable indispensable à tout enseignement adapté à l'élève musicien mais celui-ci ne saurait avoir lieu sans changement effectif, c'est à dire réfléchi, compris et *voulu* par les protagonistes. Michel DEVELAY pose un regard fin sur le sujet lors d'une réunion du « Café de l'éducation - Le Bartholdi » sur le thème « Les enseignants et le changement ». Il y énonce une série d'hypothèses sur la résistance du corps enseignant. Il y est question de l'enseignement général et non de la musique, mais la transposition dans ce domaine spécialisé est tout à fait pertinente.

En préambule, Michel DEVELAY relate une discussion avec l'un de ses concitoyens:

*« J'habite un petit village en Bresse. Quand je discute avec le dernier paysan qui élève encore des vaches [...] je me rends compte qu'il a assisté dans son existence, dans sa vie professionnelle, à la fois à une révolution mécanique (le passage du cheval au tracteur), à des changements chimiques (le passage du fumier à l'engrais), à des changements génétiques avec la sélection des animaux. Il me disait avoir vécu aussi un changement informatique: ses vaches ont un petit collier contenant un certain nombre d'indications qui font que la quantité de matière azotée leur est distribuée automatiquement [...]. Il n'existe pas de métier sans changements, et celui que je viens d'évoquer me semble être particulièrement concerné [...]. Alors pourquoi le changement se pose-t-il de manière aussi vive dans le champ de l'éducation? »<sup>7</sup>*

Voici donc certaines de ces hypothèses choisies<sup>8</sup>:

*« La première raison relève sans doute du truisme: **tout changement vient transformer une routine, vient transformer des habitudes. Tout changement est consommateur d'énergie et source d'inquiétude.** Les routines sont confortables et rassurantes. Le changement est chambardement; il est désordre et, avant d'être perçu comme un nouvel ordre, il est d'abord consommateur d'énergie. Car il implique la concertation, ou de nouvelles préparations de cours. Chaque fois qu'il y a un changement en éducation, la vision individualiste de l'activité enseignante est obligée de se confronter à une vision – et à une activité – plus collective: celle-ci est consommatrice de temps, d'énergie et d'inquiétude. »*

L'on peut dégager de ceci la notion d'équipe pédagogique qui fait parfois cruellement défaut dans les écoles de musique, et sans laquelle de nombreux points précités tels que contextualisation de l'enseignement, rencontres et découvertes diverses... restent souvent de vaines intentions.

*« En général, le **changement est rarement accompagné par des mesures appropriées.** Le service « après-vente » dans les métiers de l'éducation ne permet guère de trouver des aides, des conseillers ou des tuteurs à qui l'on pourrait exposer les difficultés auxquelles on est confronté. Le changement en éducation est rarement accompagné. Il l'est par des textes, des propos, il l'est parfois par des formations: toutefois le changement ne peut être qu'individualisé, et cette individualisation des transformations existe rarement. »*

---

7 Michel DEVELAY, tiré d'une réunion du « Café de l'éducation – Le Bartholdi », 2001, propos transcrits par Alice CALM et Eddy SCHEPENS

8 Tirées de: idem

Cette réflexion est d'autant plus pertinente que bon nombre d'enseignants en musique n'ont pas bénéficié de formations à l'enseignement, à la connaissance institutionnelle du milieu dans lequel ils évoluent et ont dû se construire seuls des repères qui peuvent facilement s'écrouler face à des changements dont, de fait, ils n'appréhendent pas obligatoirement le sens et la portée.

*« Le changement en éducation renvoie souvent à ce qu'en psychologie on appelle l'injonction paradoxale. D'un côté il y a l'idée qu'il faut changer; cette idée ressort de la lecture de tous les arrêtés et des circulaires qui enjoignent aux enseignants de modifier leurs pratiques et aux structures de se transformer; de l'autre et dans le même temps, la sacro-sainte liberté pédagogique de l'enseignant demeure la figure emblématique de ce métier. D'une certaine manière donc, deux messages contradictoires affectent le milieu enseignant. L'un dit: « Changez! » et l'autre: « Faites ce que bon vous semble », dès lors que la liberté est reconnue comme une des caractéristiques du métier d'enseignant. Face à cette injonction paradoxale, comment chacun se définit-il, en son âme et conscience? »*

Le paradoxe de cette injonction existe fortement dans l'enseignement spécialisé de la musique, puisque s'il existe des *schémas directeurs* officiels et en théorie des projets d'établissement censés fixer l'organisation et les savoirs à enseigner, aucun contenu en terme de notions ou d'éléments précis n'y existe.

Ce paradoxe est présent encore sous un autre angle: l'enseignant en musique est le plus souvent totalement libre de bâtir sa pédagogie comme il l'entend, alors que la forme de l'évaluation des apprentissages de l'élève est fixée, le plus souvent, par la direction sur un modèle traditionnel. Il découle de cette quasi-totale liberté (au point qu'il arrive qu'un établissement agréé par l'Etat refuse purement et simplement l'application des schémas directeurs sans en subir préjudice) que beaucoup de structures ne mettent pas en place de réels projets d'établissement et, alors, comment bâtir un changement réfléchi avec pour cadre un flou artistique le plus complet?

Les obstacles aux changements nécessaires à la mise en place d'un enseignement contextualisé dans les écoles de musique sont multiples, et de natures variées. Avant même de tenter de les surmonter, il convient de les nommer. C'est chose aisée pour certains d'entre eux, tels que les problèmes financiers qui, s'ils sont souvent réels, servent aussi parfois d'excuse aux défenseurs d'un enseignement existant. Ces professeurs là, souvent, ne sont pas disposés à effectuer le nécessaire travail de remise en question de leurs convictions et méthodes. Quel avenir donc pour ces enseignants dans une société qu'ils laissent avancer sans eux?

D'autres obstacles sont beaucoup moins « primaires », dans le sens où ils ne prennent corps que dans la réflexion. C'est le cas de l'héritage historique ou de l'isolement institutionnel de l'école de musique.

Malgré ces distinctions, ce n'est que dans une approche intégrant la globalité de ces obstacles qu'un changement profond et réfléchi pourra avoir lieu.

## CONCLUSION

Au cours d'une récente intervention au Cefedem Rhône-Alpes, Etienne JEAN-BAPTISTE, Professeur des musiques traditionnelles de la Martinique et spécialiste du bèlè tenait un discours fort à propos, au regard des réflexions du présent travail. Avant d'en faire ici écho, il convient de décrire brièvement ce qu'est le bèlè.

Le bèlè est un genre musical dans lequel un chanteur mène la musique avec une voix qui porte, alors que se développe le dialogue entre les danseurs et le tambouyé (joueur de tambour). Il se structure toujours de la façon suivante : le chanteur (ou la chanteuse) donne la voix, suivi des répondè (répondeurs) ; le ti-bwa donne le rythme. Il s'agit de deux baguettes, branchettes d'arbres ligneux et durs (goyaviers, tibom, caféier) que l'on taille et fait sécher au soleil. Enfin, le tambour fait son entrée, suivi des danseurs et danseuses. Les répondè doivent toujours donner la bonne phrase, les bonnes intonations et garder le rythme, sous peine de déconcentrer le chanteur et d'entraîner un déséquilibre dans la musique.<sup>9</sup>

Etienne JEAN-BAPTISTE décrivait la force de l'interdépendance des différentes composantes musicales et chorégraphiques, et l'absurdité des les appréhender séparément. Aucun tambouyé ne saurait donner corps à sa musique ou à une quelconque technique, y compris (et peut-être surtout) dans une dimension d'apprentissage, sans la « motivation » et l'intérêt que lui apportent danseurs et danseuses. Toute approche différente, élémentarisée, du bèlè n'aurait aucun sens pour des Martiniquais.

Il semble dès lors, que les notions de *pratiques musicales de référence* et d'*enseignement contextualisé*, questionnements si souvent malaisés en France (métropolitaine) sont, en d'autres lieux, bien loin d'être sujets à discussion tant elles paraissent l'évidence même. Ne pourrions-nous pas, alors, sans pour autant calquer notre modèle d'enseignement sur celui de cultures trop différentes et risquer, de fait, de le rendre inapplicable, nous inspirer d'habitudes pédagogiques éprouvées ailleurs? Ceci ne nous amènerait-il pas à remettre en question la dichotomie qui consiste à distinguer fortement « apprendre la musique » et « faire de la musique »?

---

9 <http://www.lamaisondubele.com/lebele.htm>

Face aux constats d'inadéquation de nos écoles avec la majorité des attentes des musiciens en devenir, la nécessité est, certes, d'en dégager les changements nécessaires afin de remédier à cet état. Les obstacles, on l'a vu, y sont nombreux et de taille. Le prolongement de ces réflexions est une tâche d'envergure pour une profession tout entière: comment chaque enseignant peut-il se saisir du problème et participer, par sa pratique au quotidien, à rapprocher l'enseignement et les pratiques musicales de la société actuelle? Il y a là, sans nul doute, un enjeu des plus excitants.

## BIBLIOGRAPHIE

- Jean-Louis MARTINAND, « Connaître et transformer la matière » - Peter LANG, 1986, p.137
- Michel DEVELAY, « De l'apprentissage à l'enseignement » - ESF, 1992, p.22
- Noémi LEFEBVRE, « Enseigner la musique n°9 » - Cefedem Rhône-Alpes, à paraître
- Philippe MEIRIEU, « Apprendre, oui mais comment? » - ESF, 1987, p. 197
- Sébastien CHETAIL, « L'Enseignement Spécialisé de la Musique à l'école du Service Public » - Cefedem Rhône-Alpes, 2004, p. 38
- Noémi DUCHEMIN, « Le modèle français d'enseignement musical », tiré de « L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique » - Cefedem Rhône-Alpes, 2002, p. 47
- Michel DEVELAY, tiré d'une réunion du « Café de l'éducation – Le Bartholdi », 2001, propos transcrits par Alice CALM et Eddy SCHEPENS
- <http://www.lamaisondubele.com/lebele.htm>

## Je tiens à remercier...

...pour le présent travail:

- Eddy SCHEPENS, pour ses conseils et encouragements, sa lecture avisée et l'intérêt qu'il a porté à ce mémoire.
- Gilles LAVAL, pour le récit de l'aventure Miss Goulash

...pour les deux années écoulées:

- l'ensemble de l'équipe du Cefedem Rhône-Alpes pour sa disponibilité, son engagement passionné.
- mes camarades de promotion avec qui les débats ont affiné mon regard sur la profession, actuelle et à venir.

...pour le reste:

- Julie et Loan qui m'ont aidé à trouver l'énergie nécessaire à faire tenir 40 heures d'activités dans des journées de 24 heures.

## ABSTRACT

Les pratiques musicales présentes dans la société actuelle sont multiples et variées. L'école de musique française, elle, fonctionne le plus souvent sur un modèle unique qui semble ne plus répondre aux attentes des élèves. Elle n'intègre généralement pas ce que l'on identifie dans le présent écrit comme leurs *pratiques musicales de référence*, et propose, de fait, un enseignement décontextualisé. Afin de (re)donner du sens à l'école de musique, il convient de mettre un terme à la dichotomie qui sépare son enseignement spécialisé du « monde de la musique ».

Ce mémoire se propose d'apporter un regard critique sur cette problématique, de comprendre ses origines. Il tente d'identifier les changements nécessaires à un enseignement de la musique qui se rapprocherait des pratiques musicales actuelles et d'analyser ce qui y fait obstacle.

## MOTS CLES

Pratiques musicales de références  
Contexte musical  
Individu musicien  
Enseignement contextualisé  
Ouverture  
Changements  
Obstacles