

ENSEIGNER LES MUSIQUES **ACTUELLES AMPLIFIÉES ?**

Questionnements d'un futur enseignant
sur les représentations, les contextes
et les valeurs dans l'enseignement des
Musiques Actuelles Amplifiées

Emmanuel MARTIN
Promotion 2005-2007
CEFEDM Rhône-Alpes
Musiques Actuelles Amplifiées

SOMMAIRE

Introduction	P 3
I) Ma spécialité	P 4
- Pas si différents !	P 4
- L' influence des représentations	P 6
II) Des musiciens savants en MAA ?	P 8
- Transposition didactique	P 8
- Pratiques musicales de références	P 8
- Mouvance(s)	P 9
III) Des contextes pour l'enseignement des MAA ..	P 12
- Une mission de service public	P 12
- L' enseignement des MAA et « le milieu »	P 15
- Mon parcours et l'enseignement des MAA	P 16
- L'école de musique et l'enseignement des MAA	P 17
L'école de musique	P 17
... et l'enseignement des MAA	P 18
- L'intégration des MAA dans l'institution : un manque de moyens	P 19
- Concordance de temps et d'espace	P 20
IV) Se préparer à enseigner	P 23
- Choix pédagogiques préalables	P 24
V) Quelles valeurs pour l'enseignement de la musique ?	P 26
CONCLUSION	P 30
Bibliographie	P 31

INTRODUCTION

Le vécu en formation ne saurait être ce qu'est la vie d'un enseignant en poste. L'enseignant en devenir, le futur professeur de musique est confronté à tout une kyrielle de questionnement, qui pourrait se synthétiser dans celle-ci :

Quelle sera son attitude pour entrer dans le « métier » ?

« L'attitude en psychologie sociale se définit comme une disposition interne durable qui sous-tend les réponses favorables ou défavorables de l'individu à un objet ou à une classe d'objets du mode social.

L'attitude autrement définie comme étant « une évaluation globale qu'un individu porte sur un objet. Cette évaluation synthétise un ensemble de savoirs, d'opinions et de croyances » (Jean-Léon Beauvois). Définition qui peut être complétée par celle de Gordon Allport qui définit l'attitude comme étant « un état mental et neuropsychologique de préparation de l'action, organisé à la suite de l'expérience et qui concerne une influence dynamique sur le comportement de l'individu vis-à-vis de tous les objets et de toutes les situations qui s'y rapportent ».» (1)

Nous pourrions invoquer ici le terme de *position*, définie comme situation dans une structure, place dans un ensemble de coordonnées (place choisie, réfléchie et non pas subie).

Les définitions précédentes m'ont parues particulièrement adaptées à cette réflexion parce qu'elles mettent en jeu des points sensibles du métier d'enseignant, dans le cas présent, de musique :

- Le parcours du futur enseignant dans son apprentissage de la musique, et de son métier d'enseignant (« ensemble de savoirs, d'opinions et de croyances », « l'expérience »).
- Les différents contenus et contextes de l'enseignement de la musique et le regard que porte l'enseignant sur ceux-ci (« l'objet », « les objets », « les situations », « ensemble de coordonnées », « évaluation globale »).
- Les choix esthétiques, didactiques, pédagogiques et finalement de valeurs que fait l'enseignant dans l'exercice de sa fonction, ainsi qu'une forme de projection active (« préparation à l'action », « les réponses »).

Il s'agit donc d'aborder ici une attitude, une situation réfléchie en tant que futur enseignant de musique dans une institution.

(1) Wikipedia Encyclopédie libre et communautaire sur Internet

I) Ma spécialité

L'enseignant en musique est, dans son parcours, (je ferai ici une généralité) dans un premier temps musicien. Une prise de position, ou tout du moins une réflexion sur ma pratique musicale et sa (ses) représentation(s) dans l'institution me semble incontournable.

Encore faut-il que je puisse définir cette « spécialité », je peux me référer à ma propre pratique, qui, bien entendu, ne couvre pas l'ensemble du champ des musiques actuelles. Je me positionnerais alors comme « spécialiste » d'une « spécialité » ce qui amène à questionner l'appellation d'*enseignant de musiques actuelles amplifiées*.

De plus, ces pratiques n'ayant pas ou peu d'existence dans l'institution, faut-il reproduire à l'intérieur de l'école les schémas de fonctionnement qui, à priori, lui sont étrangers et qui seraient propres à ces musiques ?

Et quelles sont les raisons de cette faible intégration des MAA (1) dans l'institution ?

Il ne s'agit pas de dire ici qu'il n'existe pas de différences entre les musiques, mais plutôt de mettre au clair certains clichés liés aux MAA et aussi avancer que la faible implantation des MAA dans l'institution n'est pas due à la nature de ces musiques. Cette implantation estimée en 2006 dans le « **Rapport sur le soutien de l'Etat aux musiques dites actuelles** » (2) édité par le ministère de la culture à 0,03%, le rapport précise que « *Ces chiffres sont toutefois différents de ceux produits par le département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS) du ministère de la culture, qui sont nettement inférieurs. Sans entrer dans une querelle de chiffres, on peut affirmer que ces enseignements, peu représentés pour le jazz, le sont infiniment moins pour les autres catégories.* ». (2)

Ce qui soulève la question de la légitimité des points souvent mis en avant pour différencier les MAA et les musiques institutionnalisées.

PAS SI DIFFERENTS !

- L'instrumentarium ?

La musique contemporaine, la musique électro-acoustique, par exemple, utilisent l'électronique et l'amplification et sont intégrées à l'institution. De plus une part très importante (pour ne pas dire l'intégralité) de l'instrumentarium classique se retrouve aisément dans les MAA, ces musiques s'inscrivant dans un continuum de transformation, en ce sens où elles ne sont pas « nées » de rien.

(1) Nous utiliserons fréquemment l'abréviation MAA pour Musiques Actuelles Amplifiées, ce terme étant récurrent dans le texte.

(2) MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION

Inspection générale de l'administration des affaires culturelles

Michel Berthod et Anita Weber : inspecteurs généraux

in « Rapport sur le soutien de l'Etat aux musiques dites actuelles », juin 2006.

- Les lieux de diffusions ?

Il existe de nombreux exemples de lieux qui, a priori, seraient dédiés aux musiques savantes et qui accueillent des concert de musiques autres (MAA, musiques trad, chanson...), par exemple : la programmation de l' Auditorium de Lyon, les 20 ans du groupe The Ex au Musée des Beaux-arts de Bruxelles, le festival JFX salle Rameau... La question est donc de savoir si les MAA sont peu représentées dans des lieux de diffusions « réservés » aux musiques savantes, c'est parce qu'elles ne sont pas adaptées à ce type d'environnement ou parce que, par souci de ne pas mélanger les publics, ou de perdre leur « prestige » en intégrant des musiques autres que savantes à leur programmation ou ne pas décevoir « leur » public, elles n'y sont pas ou peu admises ?

Et à l'inverse la représentation des musiques savantes dans les espaces considérés comme dédiés aux MAA est quasi-nul. Pour ces lieux, se posent donc les mêmes types de questionnements que pour les espaces censés être dédiés aux musiques dites savantes.

- Le type de pratique (collective ou solo) ?

Il s'agit ici d'une fausse question et le « cliché » qui assimile systématiquement les MAA à des pratiques collectives est erroné. Malgré cela l'organisation des cours en MAA se fait fréquemment en groupe : je n'ai pas encore vu, par exemple, de cours individuel de MAO, alors qu'une bonne partie des musiciens électroniques utilisant des ordinateurs ou des machines se produit seul sur scène. Il ne s'agit donc pas d'un élément significatif qui différencierait *en soi* les MAA des autres musiques. Ce questionnement sur le type de pratique ne remet en aucun cas en cause l'intérêt pédagogique intrinsèque de pratiques collectives ou de cours en groupe. Quelles sont les raisons de cette association automatique des MAA aux pratiques collectives ? Peut être l' assimilation MAA et fonctionnement « groupe de rock », qui tient là du cliché ; un manque de moyens, il est effectivement moins coûteux d'avoir un cours d'une heure et demi à cinq élèves plutôt que cinq cours d'une demi-heure voire trois quarts d'heure....

- Le volume sonore ?

Un orchestre symphonique développe autant d'énergie sonore qu'un groupe de rock peut être même plus, et à l'inverse certains courants de MAA (comme la weird folk, la chanson, le slam, certaines formes de la musique électronique) ne font pas beaucoup de « bruit ». Il ne s'agit pas, là encore, d'un élément significatif.

- Les modes de formalisation ?

Le codage de ces musiques, au travers de la quasi totalité des logiciels de composition assistés par ordinateur, se fait sur le modèle traditionnel du tempérament égal (un piano roll (1) dans un éditeur midi se présente sous la forme d'un clavier de piano !), le codage par tablature des guitaristes et bassistes correspond peu ou prou au codage traditionnel (des lignes, des points, un déroulement temporel...). Quant à la transmission, l'oralité ne va pas forcément de soi, des musiciens électroniques vont se transmettre des fichiers informatiques ou de sampler, des guitaristes ou bassistes vont se transmettre un « plan » par tablatures, un chanteur échangera avec un autre chanteur un CD par exemple : il s'agit bien ici de codage, de formalisations, mais effectivement différentes du codage « traditionnel ».

(1) Dans un logiciel, le piano roll est l'interface graphique permettant la composition midi.

On pourrait encore prolonger cette liste « comparative » : il me semble qu'il est quelque peu illusoire de chercher dans cette direction pour différencier ces musiques.

L' INFLUENCE DES REPRESENTATIONS

A mon sens, la question se pose d'avantage du côté des représentations : image des musiciens de Hip-hop (assimilés « racailles »), musiciens de musiques électroniques (drogués, images des « teufeurs », rave party !, free party !!!) , il s'agit bien entendu de clichés, mais qui semblent avoir la vie dure auprès de bien des représentants de l'institution.

*« Déficit d'image,
Images négatives, préventions contre les musiciens – le rocker est toujours le rebelle, encore plus dangereux aujourd'hui s'il est rappeur –, le public est perçu comme celui des jeunes de banlieues et des cités, vite assimilés aux casseurs à une époque passée, aux incendiaires de voitures aujourd'hui. » (1)*

Un autre élément qui peut être déterminant dans ce « déficit d'image » : leur fonction sociale. La revendication, l'opposition (textes dans le Hip-hop, organisation en tribu et free-party en réaction à la politique de M. Thatcher en Angleterre pour la techno), les prises de positions (musicale, politique, sociale) sont très marquées dans certaines de ces musiques, mais sont-elles propres à celles-ci ?

Le fait de l'« actualité » des Musiques **Actuelles** amplifiées surdétermine ce type de représentations.

« Le qualificatif d'actuelles qui désigne ces musiques leur ôte de la crédibilité pour des responsables culturels plus proches, en général, de disciplines qui fondent leur légitimité sur la connaissance, le répertoire, l'histoire des arts. « Si la chanson était de la musique, cela se saurait » disait un haut fonctionnaire responsable d'une institution musicale de renom. » (1)

De cet abord « actuel » de ces musiques émerge une autre idée, celle qu'une musique ne peut entrer dans l'institution de manière légitime qu'avec le temps, en somme une fois que l'on s'est assuré qu'il ne s'agit pas d'une « mode » passagère, et qu'elle puisse à ce titre être avalisée par qui de droit. Mais il est difficile de considérer les changements opérés par les évolutions techniques sur la musique et sur la manière de la faire comme autant de simples modes, tant elles se sont aujourd'hui répandues et démocratisées. Dans cette prise de position l'institution s'est coupée de ces évolutions: en ce sens l'école doit rattraper ce retard si elle prétend s'ouvrir à d'autres esthétiques et à de nouveaux publics qui, eux, ont suivis ces évolutions et qui pour certains, en sont les instigateurs et les artisans.

1. Rapport sur le soutien de l'Etat aux musiques dites actuelles op.cit.

Dans ce même rapport une analyse est menée sur la faible représentation des MAA dans les établissements contrôlés par l'Etat. Trois points principaux en ressortent :

*« - **résistances des institutions et de leurs professeurs**, adeptes d'un enseignement traditionnel, par ailleurs majoritairement demandé par les parents qui s'adressent aux conservatoires et écoles de musique. L'inscription est payante, ne l'oublions pas, et la composition sociologique des élèves parlante : ce sont les enfants des classes moyennes voire favorisées qui fréquentent ces établissements.*

*- **résistances des acteurs des musiques actuelles**, eux-mêmes méfiants vis-à-vis des institutions, soucieux d'être respectés dans leurs itinéraires singuliers et, pour certains, convaincus que le talent ne se « travaille pas », adeptes de modèles d'apprentissages plus empiriques.*

*- **résistances des politiques**, qui considèrent que les conservatoires et écoles ne doivent pas perdre leur identité et que les associations peuvent parfaitement s'occuper du volet « social » de la pratique musicale. Ainsi serait maintenu une forme d'ordre institutionnel. L'école pourrait s'abstraire de la demande populaire à laquelle répondrait l'association, pour se consacrer à la musique reconnue, et transmise selon des modèles pédagogiques traditionnels. » (1)*

Encore une fois il n'est pas question de musique, mais bien d'identité communautaire. Les acteurs des musiques actuelles revendiquent un modèle qu'ils ne souhaitent pas voir disparaître dans l'institution, fantasmant sans doute la perte de « l'âme » des musiques actuelles. Du point de vue de l'institution, il y a aussi une forte revendication du maintien d'un modèle qui pourrait être ébranlé ou perverti par l'arrivée des musiques actuelles. L'opposition semble marquée entre les « itinéraires singuliers » qui se posent comme un modèle et les « modèles pédagogiques traditionnels » de l'institution, lesquels, selon les acteurs des MAA, ne semblent pas laisser de place à l'individu.

L'évocation de la composition sociologique du public des élèves des écoles de musiques peut aussi apparaître comme incompatible avec celle des musiciens de MAA, que nous qualifieront de plus diverses. Cette répartition des populations suivant le cadre (école de musique/associations) est quant à elle problématique au regard de la mission de service public de l'école de musique, point que je traiterai plus avant dans ce texte.

Ce n'est donc pas non plus du côté des pratiques, me semble-t-il, que les différences significatives existent, mais bien du côté des représentations de ces pratiques, de leur reconnaissance.

Malgré ces «résistances » , les MAA commencent à trouver la voie de l'institution, de ce fait une réflexion est à mener sur les contenus d'apprentissages à proposer en Musiques Actuelles Amplifiées.

Alors qui peut en décider ?

Faut-il s'en remettre à l'individualité de chaque professeur ?

(1) Rapport sur le soutien de l'Etat aux musiques dites actuelles op.cit.

II) Des musiciens savants en musiques actuelles ?

TRANSPOSITION DIDACTIQUE

L'élaboration des contenus d'une discipline à enseigner est un processus complexe. Il est lié au choix des références savantes choisies, aux valeurs associées, aux buts fixés par telle ou telle discipline. Suivant le contexte, ceux-ci conduisent à des choix dans les contenus. Le savoir enseigné est un savoir reconstruit spécifiquement pour l'enseignement. Le savoir savant pris en référence est d'une part un savoir décontextualisé et souvent coupé de son histoire. Ce savoir savant fait d'autre part l'objet d'une transposition pour être enseigné. Cette première transposition faisant donc passer d'un savoir « savant », celui des « sachants » c'est-à-dire des experts reconnus comme tels, à un savoir à enseigner, est, de fait, suivie par une seconde transposition, celle-là même qui, par sa mise en acte par les enseignants conduit à un savoir *enseigné*.

C'est souvent le mot "savoir" qui est utilisé. Il faut avoir à l'esprit que ce savoir est non seulement celui des connaissances livresques, mais aussi celui des savoir-faire associés. Le choix des savoir-faire à faire acquérir aux élèves dépend évidemment de la finalité de l'enseignement et donc des pratiques prises en référence. Ces pratiques peuvent être celles d'une activité professionnelle identifiée, mais peuvent aussi être des pratiques sociales, l'expression étant prise dans un sens large.

PRATIQUES MUSICALES DE REFERENCES

Le questionnement sur les méthodes et contenus d'enseignement des MAA implique une réflexion sur les pratiques musicales de référence qui les sous-tendent.

L'idée de *pratiques musicales de références* emprunte à la transposition didactique (du savoir savant au savoir enseigné) qui amène une décontextualisation du savoir visé. L'idée d'une nécessaire recontextualisation du savoir dans l'activité d'apprentissage a fait émerger le concept de *pratique sociale de référence* (Martinand). Celle-ci consiste « à mettre en relation [...] les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. »

Ce questionnement implique une réflexion sur la transposition didactique et sur les savoirs savants donc sur les « savants » de ces musiques.

Qui sont-ils ?

Sont-ils amenés à s'auto-proclamer spécialistes à même de faire ces choix ?

Quelles sont les pratiques musicales de référence en MAA ?

Ce qui pose un problème, puisque ces musiques sont en mouvement et qu'aucun savoir dans ce domaine n'est « figeable » : la lutherie évolue sans cesse, les nouveaux styles (mélange, métissage, invention, ré-écriture ...) prolifèrent.

Il est donc illusoire à mon sens d'envisager pour l'enseignement des MAA une nomenclature stricte faisant autorité et servant de référence. Cette nomenclature se trouvant de fait immédiatement invalidé par l'évolution permanente des MAA.

MOUVANCE(s)

Un exemple significatif : le portail **MySpace** permet à une communauté mondiale de faire écouter sa musique, permet la rencontre, l'échange, laisse chacun libre de donner son avis sur la musique de l'autre.

Sont représentés sur ce portail (avec le nombre de membre par style) :

à noter qu'un musicien ou groupe pour un essai de meilleure définition de sa musique peut appartenir à plusieurs genre par exemple : Rock/Alternative/acoustic

Rock (425,660) Hip Hop (400,268) Rap (328,862) Alternative (208,639) R&B (196,764) Experimental (192,402) Other (187,394) Indie (180,214) Acoustic (171,233) Metal (159,982) Punk (148,501) Pop (126,675) Hardcore (119,104) Emo (101,865) Electronica (95,117) Techno (54,470) Death Metal (53,325) Christian (50,374) Folk (50,102) Electro (49,149) Pop Punk (48,484) Progressive (47,379) Screamo (46,356) Reggae (45,626) Comedy (42,874) Soul (42,539) Folk Rock (42,134) Funk (39,474) Ambient (39,184) Blues (38,774) Classic Rock (38,631) 2-step (37,954) Country (36,129) Garage (36,092) Psychedelic (35,923) Post Hardcore (35,696) Latin (33,585) Afro-beat (32,912) Drum & Bass (32,276) Crunk (30,965) A'cappella (30,394) Club (29,941) Thrash (29,508) House (27,946) Trance (26,158) Black Metal (25,888) Jam Band (24,137) Grindcore (23,304) Powerpop (22,865) Grunge (22,861) Christian Rap (21,510) Breakbeat (21,443) Ska (21,392) Industrial (21,094) Gothic (19,601) Reggaeton (18,703) Turntablism (17,965) Trip Hop (17,483) Dub (17,452) Disco House (16,637) Freestyle (16,481) New Wave (14,971) Happy Hardcore (14,362) Big Beat (13,333)
Relevé fait au mois de novembre 2006

Ce qui, **sur ce portail**, représente 148 082 musiciens ou groupes de musiciens faisant une **petite** partie de l'identité des musiques actuelles, ce portail n'étant pas le seul du genre mais l'un des plus importants. A noter que d'autres formes de représentation sur le Web tel que les net labels offrent un univers de découverte, d'échange légal. Il y a une démarche de promotion de sa musique derrière un portail comme Myspace : malgré cela, chaque jour, de nouveaux groupes arrivent dans cette communauté, amenant un regard personnel sur ces musiques venant nourrir les musiques actuelles de nouveaux éléments.

Alors, quels seraient les spécialistes, les experts qui définirait les musiques actuelles et les contenus d'apprentissage liés à celles-ci ?

« Pour ceux qui l'ignorent encore, le genre techno n'en est plus un. Il a désormais muté vers l'informe. Certains renouent avec les racines du jazz, d'autres avec les avant-gardes de la musique contemporaine. D'autres encore avec le dub jamaïcain, la bossa nova, la pop stylisée des années 80, ou encore le rythm & blues... L'électronique est aujourd'hui une musique hétérogène, voire une pratique cannibale. (...) Son esthétique n'est pas pour autant nostalgique. Disons plutôt que cet exercice de l'emprunt et de la digestion est en passe d'imposer un patrimoine globalisé et dé-territorialisé. » (1)

(1) Jean-Yves Leloup, in « Digital Magma. De l'utopie des raves parties à la génération iPod » Éditions Scali, 2006.

En prenant ici l'exemple de la musique techno (électro), Jean-Yves Leloup expose la mobilité actuelle des musiques, engendrée essentiellement par le développement des moyens de communication (avec Internet en tête de file), mais aussi par le développement de la lutherie dite électronique. Il est facile aujourd'hui pour les personnes possédant un ordinateur et une connexion Internet d'acquérir gratuitement, voire à moindre frais ou par le biais du piratage, des outils extrêmement performants et faciles d'utilisation (proches du jeu vidéo parfois) de création musicale, de télécharger de la musique (légalement ou non) et de faire sa musique. La musique téléchargée sert dans ce cas aussi bien comme source de samples mais aussi, et surtout, comme source de découverte, d'inspiration.

De plus Jean-Yves Leloup expose une facette décomplexée de la musique électro, dans cette pratique qu'il nomme « cannibale » beaucoup y voient une forme d'irrespect, de détournement peu louable.

Est il possible qu'une musique ne se nourrisse pas du passé et du déjà fait (déjà entendu) ?

Je ne pense pas : il s'agit plus d'évolutions s'inscrivant dans un continuum, je ne crois pas à l'apparition spontanée de musique ou de pratiques musicales. En ce sens, cette vision culpabilisante de l'usage du sample et de l'emprunt n'est pas cohérente et acceptable. Il s'agit bien ici d'une pratique musicale de référence, qui est difficilement acceptable dans un système (celui encore dominant dans l'école de musique) où « le » répertoire a une place prépondérante, où il s'agit plus d'interprétation que de (re) création.

La réponse à la question didactique « Quelles pratiques musicales de référence en musiques actuelles ? » se retrouve dès lors en suspens, incomplète. Elles ne « coulent pas de source » : elles sont/seront affaire de choix.

Comment établir un système de références communes à un musicien pratiquant le slam, un musicien basant son travail sur les effets psycho-acoustiques générés par la diffusion de fréquences, et un batteur d'un groupe de grindcore ?

Il est entendu que ces trois musiciens se retrouvent sous la bannière des musiques actuelles. Pourtant ils utilisent trois formes de lutherie différentes : pour le « slameur » une lutherie que nous nommerons « organique », sa voix, pour le deuxième une lutherie dite électronique (synthé, sampler, ordinateur) et pour le batteur une lutherie acoustique.

Les lieux et modes de diffusion de ces musiques ne sont pas forcément similaires : le premier se produisant plus généralement dans des petites salles pour une proximité avec le public, sans forcément de sonorisation, le second trouvant plus aisément sa place dans des lieux plus apparentés à des lieux d'expositions, d'art contemporain, et le troisième se rencontrant plus aisément dans des salles de concert ou des bars à fort volume sonore, où le head-banging et le slam (pas le texte rapé mais le fait de se jeter dans le public depuis la scène) se pratiquent allègrement.

« Sont considérés comme "savants" les savoirs qu'une société donnée considère comme tels à un moment donné de son histoire. La question de savoir pourquoi elle le fait a son importance, à la fois du point de vue des valeurs idéologiques générales qu'elle mobilise, et des contenus précis de ces disciplines ; mais ce n'est pas ce qui compte dans la définition générale du terme de savant. Quand la société reconnaît un savoir comme savant, elle lui confère alors des attributs institutionnels

visibles, académiques par exemple. Et ces institutions ont alors vocation à porter "la culture" en ce domaine, et l'autorisation leur est donnée de "dire le vrai" (Stengers, 1993). » (1)

En partant de cette considération, les musiques actuelles sont « en voie » de devenir un savoir savant de par leur institutionnalisation, mais non pas forcément par ce qu'elles sont. Les musiques actuelles deviendraient donc savantes parce qu'elles seraient intégrées à l'institution aux côtés d'autres savoirs (pratiques) considérés comme savants.

L'institutionnalisation offre aux MAA un crédit, une crédibilité, de *savoir savant*, mais il est illusoire de croire que ce simple fait *savantise réellement* les MAA. La savantisation des MAA ne peut se faire sans une théorisation, une formalisation de ce qu'elles sont et de leur enseignement. Il s'agit aussi bien de suivre et d'analyser l'évolution des pratiques musicales de références que de faire des choix didactiques, pédagogiques, esthétiques et d'organiser ces pratiques en vue d'un enseignement/apprentissage.

La volonté de formaliser l'enseignement des MAA, en vue d'une réelle *savantisation* de celui-ci, ne semblent pas être la raison première et centrale de l'entrée des musiques actuelles dans l'institution. Un élément semble décisif, non pas seulement pour leur intégration dans l'école de musique, mais dans les différents types de soutien de la part de l'Etat à ses musiques : le social .

« En effet, le soutien aux musiques actuelles n'a jamais été justifié par la valeur attribuée à ses productions artistiques mais par la volonté de mener une politique culturelle pour la jeunesse.(...) La « jeunesse » était désignée comme le public-cible, et pas n'importe quelle jeunesse, la jeunesse « en difficulté », celle des banlieues dont il fallait reconnaître les valeurs, les goûts et accompagner les pratiques.» (2)

Nous sommes loin ici d'une reconnaissance des MAA pour leur valeur artistique et comme le fait remarquer le rapport 2006 il est toujours question de « pratiques » mais jamais d'« oeuvres ». Nous voyons encore une fois que ce qui est mis en avant dans l'appellation MAA ce n'est pas le terme « musiques » mais bien celui d'« actuelles ».

« Comment le ministère (de la culture), habitué à chercher l'excellence dans l'oeuvre clairement identifiée, répertoriée, voire muséifiée, peut-il se positionner par rapport à l'« actualité » de ces musiques ? » (2)

Cette question généralisée sur le soutien du ministère de la culture aux MAA peut, à mon sens, subir une réduction à l'échelle de l'école de musique et devenir :

Comment l'école de musique habituée à chercher l'excellence dans l'oeuvre clairement identifiée, répertoriée, voire muséifiée, peut elle se positionner par rapport à l'« actualité » de ces musiques ?

Ces questions semblent problématiques au regard de la mission de service public qui est celle de l'école de musique.

(1) Samuel Johsua, « Le concept de Transposition Didactique peut-il étendre sa portée au delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? », in Skholê, N° 6, 1997.

(2) Rapport sur le soutien de l'Etat aux musiques dites actuelles op.cit.

III) Des contextes pour l'enseignement des MAA

Ma future fonction d'enseignant va me placer dans différents repères : vis-à-vis de ma pratique, de la société, de ce qu'est aujourd'hui l'enseignement de la musique et plus particulièrement celui des MAA, de la mission de service public de l'école de musique.

UNE MISSION DE SERVICE PUBLIC

« Un service public se définit comme une activité considérée comme étant d'intérêt général (Intérêt de l'ensemble de la population) Encore faut il définir cet intérêt. L'intérêt étant ce qui importe, ce qui convient, en quelque manière que ce soit, à l'utilité, à l'avantage d'une personne ou d'une collectivité, d'un individu ou d'une personne morale, en ce qui concerne soit leur bien physique et matériel, soit leur bien intellectuel et moral, soit leur considération et leur honneur. Cette notion de service public faisant appel à une appréciation pouvant être élargie ou rétrécie à volonté, elle ne permet pas de donner une définition parfaite et objective du service public. En réalité est service public ce que la puissance publique définit politiquement comme tel, dans le but soit de lui appliquer des règles spécifiques, soit de l'intégrer directement dans le secteur public. » (1)

Cette notion d'intérêt général fait apparaître les questions liées à l'accès à la culture, et à la démocratie culturelle.

*« ...il est plus que temps de passer de « l'élitaire **pour tous** » à « l'égalitaire **avec tous** », qu'il nous faut être collectivement capables de repérer et de comprendre « ce qui fait culture » pour une population donnée dans un territoire donné et quelles sont les « ressources habitantes » qu'il sera nécessaire de mobiliser dans une relation d'ouverture à soi et au monde. L'urgence, c'est de faire en sorte que ce qui se joue dans la relation à établir entre l'apport irremplaçable de l'art, des artistes et des oeuvres et une population relève bien d'une construction collective, d'une démarche partagée et solidaire d'appréhension et de maîtrise du monde et de son mouvement. Bref, il s'agit de construire collectivement du sens. » (2)*

Loin d'une pratique consumériste, où il s'agirait de rendre les oeuvres accessibles à tous (démocratisation culturelle), il s'agit ici de rendre chacun acteur.

Les termes « collectif » et « collectivement » expriment de façon assez claire le fait que les usagers de l'institution aient une prise sur celle-ci, pas de pouvoir, mais bien d'élaboration collective.

(1) Wikipedia encyclopédie libre et communautaire sur Internet.

(2) Jean-Claude Wallach, in « La Culture, pour qui ? », Éditions de l'attribut, 2006.

L'opposition « *l'élitaire pour tous* »/ « *l'égalitaire avec tous* » illustre à mon avis la tension pouvant se créer entre l' institution (dans son fonctionnement) et les MAA. Il ne s'agit pas ici d'opposer les musiques, celle de l'institution et les autres, mais d'illustrer un rapport à la musique en général et à son apprentissage. Les MAA rassemblent une quantité innombrable et mouvante de courants, de pratiques, de réseaux, ces musiques ne subissent pas ou peu de contraintes formelles, de cadrage, laissant à chacun la place de s'exprimer à sa manière (du point de vue du propos musical, mais aussi dans la façon de le faire et dans sa formalisation). De ce point de vue, les MAA se situent pour l'instant « hors cadre ». Du point de vue de l'institution (dans « le cadre » de l'institution), les savoirs musicaux, les pratiques sont examinées, formalisées, hiérarchisées.

La question ne porte pas sous cet angle précis de savoir si les musiques actuelles ont leur place ou pas dans l'institution, mais de savoir si, et la question pourra paraître simpliste mais « *l'égalitaire avec tous* » la sous-tend :

Toutes les musiques ont-elles leurs places dans l'école de musique ?

Dans ce sens où l'école se faisant « avec tous » elle est ouverte à toutes les propositions, elle est construction collective, un établissement ne pourra effectivement jamais proposer l'enseignement de toutes les musiques, mais celui-ci peut se vouloir ouvert à toutes les musiques et ce sans jugement de valeur. Ce qui actuellement ne semble pas être le cas vis-à-vis des MAA.

Ce qui suppose, dans cette idée de construction collective, comme le suggère J.C. Wallach, d'être en capacité d'entendre les demandes, d'être à l'écoute, d'avoir une réelle implantation sur un territoire et des milieux (celui des MAA par exemple) auxquels on souhaite s'adresser.

A l'inverse « *l'élitaire pour tous* », qui sous-entend un système établi auquel les usagers se plient, exprime assez bien la gestion pyramidale des effectifs en école de musique. Ce qui amène ces questions :

Quelle place pour ceux qui ne sont pas « les meilleurs » ou qui ne veulent pas l'être ?

L' école doit-elle reproduire ces schémas de compétition ?

Quelle place pour les pratiques amateurs dans ce cadre ?

Il s'agit d' établissement public (de service public cf. définition P 12) de pratiques culturelles : la discrimination par l'âge, la classe sociale, le niveau, l'esthétique ne devrait donc pas avoir lieu d'être, puisque elle ne se situerait plus dans l'intérêt de tous.

Sur le point plus précis de la discrimination due à la classe sociale, il ne s'agit pas de dire ici qu'il y a une ségrégation vis-a-vis de certaines classes sociales ou populations à fort taux d'immigration, mais malgré tout, la représentation de ces populations dans les écoles de musique semble être plus que faible.

Le manque de recensement des différentes populations qui fréquentent les écoles de musique ne permet pas de savoir de quoi il retourne exactement. Mais les visites que j'ai pu faire dans différents établissements ainsi que les discussions que j'ai pu avoir avec des élèves ou des professeurs d'écoles de musique sur ce sujet ne laissent que peu de doute sur ce phénomène de quasi non-représentation de certaines catégories de la population.

Quelles peuvent être les raisons de cet état de fait ?

Sans pouvoir répondre de façon complète, une telle question impliquant des éléments sociologique, politique, il est possible en tant qu'enseignant d'appréhender certaines de ces raisons :

- Les propositions faites par l'institution : l'adéquation entre les demandes/besoins d'une population sur un territoire et les propositions de l'institution doit être réelle. L'institution se doit de sonder, d'enquêter sur ce que J.C. Wallach nomme les « *ressources habitantes* » et sur ce qui « *fait culture* » pour elles. Il s'agit pour l'institution, les enseignants, directions, équipes pédagogiques, de sortir de l'école au sens propre comme au sens figuré, d'aller à la rencontre de pratiquants et de pratiques qui existent sur un territoire mais pas dans l'école. La France est, après les États-unis, le deuxième pays « consommateur » de Hip-hop au monde. J'ai du mal à croire que les Français ne fassent qu'écouter du Hip-hop, un tel engouement génère des musiciens, des chanteurs. Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs raisons expliquent la faible intégration, dans l'institution, des MAA, mais avec le Hip-hop nous touchons ici au paroxysme, sûrement un des genres de MAA les moins représentés dans l'institution.

Comment est-il possible d'ignorer une activité musicale de cette ampleur ?

- les politiques tarifaires des établissements : Il y a pour l'instant encore peu de propositions de la part des institutions concernant les musiques actuelles. Les musiciens souhaitant intégrer ces cursus sont souvent obligés d'aller dans des établissements, hors de leur commune, qui pratiquent des tarifs préférentiels pour les usagers « locaux ». Les tarifs pour les non résidents pouvant être beaucoup plus élevés que pour les résidents, nombre de musiciens issus de milieux peu favorisés se trouvent dans l'incapacité de payer ces droits d'inscription.
- l'implantation géographique des établissements : On sait que, de plus en plus, les classes sociales se sédimentent sur des territoires distincts. Dans l'hypothétique implantation d'un CNR au centre d'une citée ghetto, il y aurait de fortes chances que la représentation des classes moyennes et aisées soit moindre (ce qui en soi paraît normal), mais je pense que nous irions aussi vers une disparition quasi complète de ces classes sociales dans cette institution et, faute de prise en compte des demandes /besoins sur ce territoire, vers une disparition de cet établissement. A l'inverse, si l'on étudiait la répartition par classes sociales d'un établissement situé dans le centre d'une ville « prospère », je pense que la représentation des plus défavorisés serait minime, voire nulle. Il ne s'agit ici que de suppositions mais qui, j'en ai la conviction, ne sont pas si fantaisistes que ça. Un recensement précis des populations présentes dans les écoles de musiques serait l'outil le plus utile pour se faire une réelle représentation des clivages que l'école de musique a créés, ou reproduit, sur ce point. Mais sans recensement, il n'y a pas de problème réel (quantifiable) à traiter, donc il n'y a pas de problème...
- La volonté des établissements et des politiques : ces différents éléments évoqués ne sont pas immuables. La rencontre avec la population est plus que souhaitable pour un établissement, lui permettant ainsi d'adapter ses propositions à ses usagers, ce qui en soi ne serait qu'aller dans le sens de sa mission de service public. Il est concevable dans cette idée de corrélation entre les besoins/demandes des « ressources habitantes » et les propositions faites par l'institution, que celle-ci privilégie les usagers « locaux ». Mais alors il faudrait que chaque établissement ait des propositions

pertinentes à faire aux populations auxquelles ils sont censés s'adresser. Quant aux problèmes liés à l'implantation géographique des établissements, ou à la non implantation d'établissements, dans certaines zones, un travail de médiation est à mener par l'institution auprès de la population.

L'ENSEIGNEMENT DES MAA ET « LE MILIEU »

La pratique des Musiques actuelles aujourd'hui se fait en très grande majorité en dehors des établissements. Se pose alors la question du rapport qu'il doit y avoir entre la « vie » d'une musique (pratiques musicales de références cf. P 8) et son existence dans l'école.

Peut-elle exister de la même manière ?

La question de l'artefact (effet artificiel) se pose : comment faire exister par exemple *une* des formes de la musique électronique (hardcore, house, breakcore...) dans l'école, alors que cette musique est fréquemment associée à des soirées à fort volume sonore et s'adressant à un public « averti » (1). Je n'utilise pas ici le terme d'artefact de façon négative (ou positive d'ailleurs), l'école est un artefact. La question porte plus sur la pertinence de cet artefact, dans sa mise en œuvre, ses contenus, ses visés, au regard de la réalité de certaines pratiques musicales.

Comment faire pour que ces musiques à l'intérieur de l'école ne deviennent pas seulement un objet d'apprentissage, mais restent ancrées dans des pratiques de références, en définitive, extérieures à l'école ?

Pour cela l'école, ne doit pas se couper du monde musical. Elle doit pouvoir s'intégrer, dans le cas des MAA mais aussi sûrement pour d'autres esthétiques, dans un paysage musical vivant.

Il s'agit ici d'imaginer une école résolument ouverte sur l'extérieur : comment imaginer un enseignement des MAA coupées de leurs contextes, lieux de diffusion et de pratique (SMAC, MJC, salles de concerts, salles de répétitions, associations, écoles associatives, bars ...), lieux d'édition (labels indépendant, majors, net labels ...), lieux d'administration (ASSEDIC, AFDAS, ANPE, ARSEC, congés spectacles....) ...

L'institution en intégrant les musiques actuelles, en devient de fait un élément constituant.

Pour cette raison l'école se doit de tenir compte des autres acteurs des MAA, avec lesquels elle doit créer des interactions, des partenariats. Il s'agit bien ici, pour l'institution, de trouver sa place dans le monde des MAA.

(1) par « averti », j'entends qu'il est plus que rare de croiser dans un de ces concerts électro des grands parents et leurs petits enfants pour une sortie en famille.

MON PARCOURS ET L'ENSEIGNEMENT DES MAA

Je ne peux pas, en temps qu'enseignant en devenir, faire l'économie d'un rapprochement entre mon propre cursus d'apprentissage et ma future fonction.

Ce qui pose un problème, car je n'ai moi-même jamais suivi d'enseignement dans une école de musique. Il faudrait donc, pour définir les apprentissages que j'ai faits, que je formalise chaque moment passé à faire de la musique afin d'essayer d'en dégager la part didactique que j'ai développée par moi-même. Ce qui en soit serait assez fastidieux et surtout impossible à faire. Il me semble plus approprié de porter un regard global sur mon parcours et d'en dégager des éléments significatifs, le plus important, à mon sens, étant que j'ai « appris » la musique en la faisant, en étant avant tout musicien. Mes apprentissages musicaux, qu'ils soient techniques ou théoriques, se sont effectués dans un contexte musical défini. Défini par mes envies, mes désirs, par les groupes dans lesquels j'ai pu jouer (ainsi que ceux où je joue encore) ; je faisais ces apprentissages parce qu'ils avaient un sens pour moi, ce sens se dégageant de la production à laquelle je me consacrais.

Ce qui, je pense, induit l'idée que l'élève ne doit pas exister seulement en tant qu'élève récepteur, mais il lui faut exister comme musicien faisant des choix : il doit exister par son désir. Un des appuis forts pour l'enseignant peut (doit) être à mon avis ces envies de l'élève, les apprentissages faisant alors sens pour lui. Les dispositifs mis en place dans le cours par l'enseignant doivent aller dans cette direction : permettre à l'élève d'investir le projet, formalisé par un dispositif didactique, et intégrer les apprentissages à une réelle activité de pratique musicale.

Je rapproche ici les mots *projet* et *dispositif*, car je pense qu'une tâche claire et explicitée à réaliser par l'élève, qui prend racine dans ces envies est à mettre en place par l'enseignant dans les dispositifs qu'il propose permettant ainsi à l'élève de se **projeter** dans l'activité du cours.

Il s'agit ici une fois encore de *contextualisation*, non plus comme nous avons pu le voir plus haut sur une échelle plus large, mais à une échelle plus locale, celle de la salle de cours.

De plus, et pour continuer à réfléchir au départ de parcours menés à l'extérieur de l'école de musique comme le mien, je pense qu'une autre idée reçue doit être mise au clair.

Si ces musiques existent, se développent, se transforment, c'est bien qu'une transmission s'opère. Ces musiques n'ont jamais revendiqué une existence se passant de transmission, d'enseignement. La transmission en musiques actuelles s'est « organisée » à défaut de propositions faites par l'institution, malgré le défaut de reconnaissance.

Outre la création d'écoles associatives qui représentent déjà une forme d'institution, un grand nombre de musiciens MAA sont en dehors de cette formalisation de l'enseignement. Il s'agit là encore de briser un cliché qui consiste fréquemment à associer musiciens de MAA et autodidactes. Avec cette idée de l'autodidaxie prise au sens où ces musiciens « ont appris seuls », alors que le repiquage sur CD, les jeux en groupe, les magazines spécialisés, les didacticiels des logiciels, les recueils de tablatures, les concerts, les répétitions sont bien des médiums d'apprentissages qui n'engagent pas seulement le musicien.

Il serait plus juste de considérer l'autodidaxie comme un cursus implicite, non formalisé, où les musiciens ont eux mêmes élaboré leurs dispositifs d'apprentissage.

L'ECOLE DE MUSIQUE ET L'ENSEIGNEMENT DES MAA

L'école de musique ...

Comme je l'ai précisé précédemment, je n'ai jamais suivi de cursus musical dans aucune institution : malgré cela en tant que futur enseignant dans l'institution je me dois de me positionner par rapport à ce qu'est l'enseignement de la musique dans ces écoles.

La gestion pyramidale des effectifs des écoles de musique induit les notions d'élitisme et de sélection, assez drastique (« *l'élitaire pour tous* »).

L'organisation fragmentaire des cours, séparation entre cours de FM, cours d'instrument et pratique collective laisse apparaître un manque de cohésion dans la proposition faite aux élèves face à ce que peut être (ce qu'est) la pratique de la musique en dehors de l'école.

Veut on former des musiciens **pour** l'école, basé sur un fonctionnement de ce type ?

Auquel cas cette organisation s'auto-validerait, puisque ces différents apprentissages ne se rencontreraient jamais, ou peu, au cours d'un cursus : les examens en FM validant le passage d'un diplôme de FM, ou à une classe supérieure, de même pour l'instrument.

La musique dans son enseignement apparaît ici comme fragmentée.

A quel moment intervient pour l'élève une « défragmentation » de ces apprentissages ?

La défragmentation est un terme emprunté à l'informatique. Un ordinateur fragmenté est un ordinateur où les données sont hachés en petites parcelles et enregistrées sur le disque dur de façon relativement anarchique. La défragmentation est l'opération qui consiste pour l'ordinateur à réorganiser ses données pour lui permettre de les rassembler pour être plus opérationnel, plus rapide.

L'analogie peut apparaître un peu brute, je ne veux en aucun cas comparer un élève à un ordinateur. Mais pour un élève d'école de musique, la question se pose de savoir à quel moment interviennent les dispositifs qui lui permettent de réorganiser ses différents apprentissages, et surtout de les relier entre eux pour pouvoir les mobiliser.

« Dans la réalité, la classe ne se construit pas comme un mécano. Par où commencer ? Par tout à la fois(...), les éléments sont à la fois causes et effets les uns des autres. Isoler ces éléments leur retire leur sens, ils n'ont de sens que par rapport à l'ensemble » (1)

Il faut sans doute remettre en cause cette organisation qui compartimente les apprentissages et aller vers une vision plus globale de l'apprentissage musical, pour permettre aux élèves, dans l'école de musique, de ne plus appréhender la musique comme une suite de cours qui se suffisent à eux-même en vue d'examens.

(1) Aïda Vasquez et Ferdinand Oury, in « Vers une pédagogie institutionnelle ? », Éditions Matrice, 1993.

Ce qui nous amène une fois encore à soulever la question de la *contextualisation* des apprentissages, non plus autour d'un milieu (les MAA), non plus dans les dispositifs mis en place par l'enseignant, mais à propos du regard que porte l'institution sur sa conception de l'apprentissage de la musique, non plus comme un objet morcelé dont les élèves devraient ensuite recoller eux-même les pièces, mais comme une globalité.

... et l'enseignement des MAA

Comme nous l'avons vu précédemment, une représentation prégnante autour des MAA est la pratique collective.

Il me semble que les deux raisons évoquées plus haut peuvent expliquer cela, à savoir : d'une part un cliché calquant les MAA sur le fonctionnement d'un groupe de rock, et d'autre part un manque de moyens ne permettant pas forcément de proposer d'autres logiques de formation. Mais une raison « supérieure » vient supplanter à mon avis les deux précédentes : le « déficit d'image » évoqué par le rapport 2006, ce déficit d'image se retrouvant sur différents plans, tant au niveau des enseignants, directeurs d'établissement, qu'au niveau du ministère de la Culture plus enclin à défendre la « culture cultivée » et patrimoniale qu'à penser les MAA. Il est encore une fois question de représentations, de points de vue, de repères.

De ce déficit d'image résulte, comme nous l'avons vu, une faible implantation des MAA dans l'institution. Et de cette faible implantation découle un manque de formalisation, de concertation des enseignants de MAA.

Il en résulte une disparité des propositions dans les divers établissements proposant l'enseignement des MAA. Par exemple, l'ENM de Villeurbanne a une orientation très « rock » alors que le CNR de Châlon sur Saône propose des contenus clairement plus orientés « musiques électroniques ». Il n'est en aucun cas question de remettre en cause ou de critiquer ces deux propositions, mais pour avoir assisté aux épreuves instrumentales pour le DEM de MAA des deux établissements, je dirais que ces deux orientations étaient très marquées. Ce qui pourrait signifier qu'un élève voulant suivre un cursus MAA « électronique » devrait aller à Châlon, et que celui qui veut suivre un cursus MAA « rock » devrait aller à Villeurbanne.

Faut il en déduire que la demande porte plus sur le rock à Villeurbanne et que en conséquence cet établissement propose un cursus en adéquation avec cette demande ?

La même question, pour la musique électronique, se pose bien entendu pour le CNR de Châlon.

Faut-il en déduire que les élèves intègrent à défaut ces cursus, faute d'autres propositions ?

Ou faut il en déduire qu'un musicien résident à Villeurbanne souhaitant suivre un cursus ayant une orientation marquée électronique doive aller à Châlon ? Et inversement pour un musicien résidant à Châlon et souhaitant suivre un cursus rock.

D'un autre point de vue, un enseignant ne peut pas être spécialiste de toutes les MAA.

Aussi :

faut il organiser un DE électronique, un DE rock, un DE hip-hop, un DE chanson ...et donc pour les élèves les cursus et diplômes correspondants ?

Faut-il un spécialiste de chaque « branche » des musiques actuelles dans chaque

établissement ?

Ceci serait évidemment plus facilement envisageable dans les « gros » établissements , aux budgets conséquents, mais beaucoup moins dans les écoles de petite tailles qui souhaiteraient s'ouvrir aux MAA.

Est-il alors possible de dégager des caractéristiques communes à toutes ces musiques, ce qui permettrait ainsi de constituer un socle commun à ces pratiques en vue de leur enseignement ?

Ou faut-il chercher d'autres solutions alternatives, comme par exemple la mutualisation sur un territoire des ressources disponibles ?

Il est possible d'imaginer que différents enseignants en MAA ayant des spécialités complémentaires (electro, rock, hip-hop, chanson...) ne travaillent plus chacun dans «leur» école , mais puissent aussi intervenir dans les établissement voisins, permettant ainsi aux élèves des différents établissement d'avoir une approche plus complète des musiques actuelles. Il est possible par exemple d'envisager l'organisation d'une année où les enseignants concernés changent régulièrement d'élèves et d'établissement. Ce dispositif permettrait aussi le croisement entre les différentes écoles, en organisant par exemple des sessions de travail regroupant les différentes classes concernées et les enseignants autour de thématiques précises élaborées en commun. Il est indéniable que ce type de proposition puisse apparaître plus lourde administrativement mais aussi et surtout plus délicate politiquement, car cela supposerait un autre type de relation entre les différentes communes et les écoles de musique.

L'INTEGRATION DES MAA DANS L'INSTITUTION : un manque de moyens

Avec l'exemple des classes de MAO et de musiques électroniques.

Dans les différentes classes de MAO et de musiques électroniques que j'ai pu visiter, les logiciels utilisés ou les synthétiseurs, sampler (matériel hardware) sont souvent très cher. Quelle est l'incidence du choix de tel ou tel logiciel ou « machine » souvent inaccessible du point de vue du prix pour les élèves ?

De façon assez claire, il m' a été donné de voir des professeur de musiques actuelles utiliser des logiciels piratés et fournir leurs élèves en logiciels piratés !!! Situation ambiguë qui place le professeur et l'élève **hors la loi**.

A priori le fait que des élèves utilisent des logiciels piratés ne regarde en rien le professeur, bien que cette situation interroge sur l'accès à ces outils et mette en lumière la discussion sur la dématérialisation de l'information et, par là-même des contenus informatiques, donc de la musique (licence globale) (1) et des outils pour la faire.

(1) La licence globale est une autorisation donnée aux internautes pour accéder à des contenus culturels (musique, images, films, textes) sur Internet et les échanger entre eux à des fins non commerciales en contrepartie d'une rémunération versée aux artistes à l'occasion du paiement mensuel de l'abonnement Internet. En lieu et place de la licence globale, la loi DADVSI (Droits d'Auteur et Droits Voisins dans la Société de l'Information) promulguée le 3 août 2006 place sous le coup de la loi (3 ans de prison, 300 000 € d'amende) 10 millions d'internautes français pratiquant le peer-to-peer.

Par contre, que l'institution ne fournisse pas aux professeurs les outils nécessaires à leur enseignement m'apparaît bien plus problématique et relève à mon sens d' une réticence à fournir ces outils ou d' une méconnaissance des besoins, bien que cette raison ne me semble pas pouvoir expliquer cet état de fait. Les différents enseignants avec qui j'ai pu discuter ont demandé et demandent encore ce matériel : l'institution a donc bien connaissance de tels besoins.

Ce constat touche aussi bien le software (logiciels) que le hardware (ordinateurs, samplers, synthétiseurs...) dans les classes de MAO que j'ai pu visiter il n'y a souvent qu'un ordinateur pour quatre ou cinq élèves...

Il s'agit là encore d'un élément contextuel de l'enseignement des MAA. En tant que futur enseignant comment composer avec un tel manque de moyen ?

Prendre le parti des logiciels piratés en tant que musicien ne me poserait guère de souci, mais en tant qu'enseignant j'y vois un gros problème, évoqué plus haut, celui de mettre les élèves hors la loi et de rendre ainsi légitime l'illégalité dans mon enseignement.

En attendant plus de reconnaissance et plus de moyens, il me semble plus approprié de se diriger vers des logiciels gratuits (freeware) comme Audacity, Synthedit, Usine, Kristal ... ou des versions allégées de logiciels comme Live Lite, Cubase LE, Sonar LE ... (souvent fournies lors d'achat hardware comme les cartes sons ou les claviers et contrôleurs midi).

N'offrant pas les mêmes possibilités bien entendu que les logiciels complets et payants, cette alternative permet déjà un travail avancé en MAO. Ceci dit, il ne s'agit ici, comme je l'ai précisé, que d'une alternative, et l'institution ne doit pas priver les élèves et les enseignants d'un matériel complet et performant et en quantité suffisante pour permettre un travail poussé de chacun, car comment travailler sérieusement à cinq sur un seul ordinateur ?

CONCORDANCE DE TEMPS ET D'ESPACE

L'école de musique est un lieu privilégié où se retrouve rassemblé dans une unité de temps nombre de musiciens, de pratiques, d'esthétiques. Ce contexte fournit un terrain propice aux rencontres, aux essais, aux interactions.

Qu'est ce qui peut garantir qu'il y ait des interactions ?

Le fait d'être dans un espace commun (école, conservatoire) ne garantit pas le fait qu'il y ait des croisements qui s'opèrent. De plus une architecture mal conçue, ou une répartition non raisonnée des cours qui ne tiendrait pas compte du niveau sonore et des gênes qu'il peut engendrer peut créer des tensions.

L'interaction se crée bien entendu ailleurs : en premier lieu avec des individus. A la Régie 2C à Grenoble rattachée à l'école de musique, les locaux des MAA ne sont pas dans les bâtiments du conservatoire. Il paraît alors compliqué d'imaginer des rencontres et des projets transversaux, mais à mon sens il s'agit là d'un faux problème ou d'un leurre : on ne peut imaginer que l'existence de projets soit liée au hasard des gens que l'on croise dans des locaux communs. Il y faut une volonté de croisement, de rencontre.

« Le bâtiment du CNR ne dispose plus de studio pouvant recevoir un travail de musiques amplifiées. L'ensemble des cours se déroule donc dorénavant à la Chaufferie et au Ciel. De ce fait on peut légitimement craindre que les relations pédagogiques entre les enseignants exerçant dans des bâtiments différents se distendent. Mais lorsque le CNR disposait d'un studio, ces relations étaient déjà marginales ». (1)

Peut-on prétexter de la distance entre deux bâtiments ?

Une distance infranchissable ?

Il est bien entendu que non. Comme l'explique Michel Rotterdam, la proximité n'est garante de rien, pas plus que l'éloignement.

Une volonté formulée et mise en action est nécessaire. Il faut imaginer des projets, des terrains communs permettant la rencontre entre les individus, les pratiques, les musiques. Le terme « terrains communs » signifie qu'il s'agit d'imaginer des dispositifs où chacun ait un intérêt et une part de décision à prendre avec un(des) objectif(s) qui rassemble(nt) l'ensemble des protagonistes. Ces idées d'ouverture et d'interactions me semblent importantes à défendre aussi bien au sein des écoles (entre esthétiques, projets communs), que sur l'extérieur, permettant ainsi aux élèves de ne pas subir un phénomène d' « auto-centrage ». La musique existante dans l'école ou la classe ne doit pas être détachée de la musique pratiquée à l'extérieur, il faut éviter l'auto-validation et se confronter aux autres pratiques (extérieures), dans le but de coller à une réalité musicale (aux pratiques musicales de référence en cours). Dans l'optique d'une appréhension plus globale de la musique, qui permette aux élèves de faire des choix musicaux et de choisir des orientations en connaissance de cause.

Ces différents éléments contextuels sur lesquels je me suis arrêtés (il ne s'agissait pas d'être exhaustif), montrent la pluralité des repères et des éléments avec lesquels l'enseignant doit composer dans son exercice. Et il me semble important que chaque acteur dans l'institution ait une réelle conscience de cette multiplicité en vue d'une meilleure compréhension et donc d'une meilleure maîtrise de l'outil qu'est l'école de musique.

Lorsque je parle de multiplicité et de pluralité, il s'agit bien pour moi de cohabitation et d'interaction de ces éléments au sein de l'école de musique.

Il me semble indispensable non seulement de se positionner comme *acteur du cadre* dans lequel on évolue, toujours dans cette idée d'ouverture et de rencontre, d'être force de proposition, mais aussi dans l'idée d'avoir une prise sur le cadre et ne pas le subir (il ne s'agirait pas ici de se soumettre mais de participer à une manière de faire par défaut, par habitude, que cela aille à l'encontre ou pas de nos valeurs ou des valeurs censées être portées par le cadre). Les enseignants, équipes pédagogiques, directions d'établissements, usagers de l'institution sont, peuvent être, générateurs de *contextes*.

Dans cette idée évoquée précédemment de mutualisation sur un territoire des ressources enseignantes, il s'agit bien de créer un nouveau contexte d'apprentissage pour les élèves, et aussi d'imaginer une nouvelle manière de travailler pour les enseignants, qui permette la rencontre, la concertation, la mise en place de projets communs.

(1) Michel Rotterdam, Directeur du CNR de Grenoble, in « Enseigner la musique n°8 », Édition CEFEDM/CNSMD de Lyon, 2005.

Au sein d'un établissement il est aussi possible de créer de nouveaux contextes à l'apprentissage de la musique, il est possible d'imaginer par exemple des projets de créations, réappropriation, réinterprétations... autour d'artistes extérieurs invités dans l'école et qui pourraient rassembler des élèves de différents niveaux, esthétiques, instruments, âges. Ce type de dispositifs (contexte) permet la rencontre entre différentes pratiques et appréhension de la musique.

J'utilise, de façon choisie, dans ces deux exemples le terme « permettre », car, en soi, ces deux dispositifs ne sont garants de rien. Il faudrait pousser plus avant la réflexion autour de ce type de dispositifs pour en définir plus précisément les objectifs, les tâches, les ressources et pour les rendre opérants.

L'enseignant ne peut pas négliger la réflexion sur les dispositifs et les contextes qu'il propose et les valeurs que doivent incarner ces dispositifs. Il en va de même sur la manière de rendre ces dispositifs opérants. La nécessité d'une formation pédagogique m'apparaît alors comme évidente.

IV) Se préparer à enseigner

*« Peut être n'est il pas inutile,(...), d'expliciter une représentation de ce qui se joue de complexe dans les processus d'apprentissage, sur ce qui mérite une autre expertise que celle qui porte sur les contenus enseignés. C'est à cette condition que les formateurs se distingueront des praticiens ordinaires non par un niveau d'expertise disciplinaire hors du commun, mais par une **double expertise**, maîtrisant à la fois, pour reprendre l'expression d'Altet (1994), les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner » (1)*

Il ne suffit pas d'être « bon » musicien pour enseigner la musique, une « préparation » à l'enseignement permet au futur professeur d'aborder sa double spécialité ce que Perrenoud nomme la double expertise .

Avec cette idée Perrenoud fait voler en éclat, à mon sens, une représentation de beaucoup d'enseignant en musique :

Le fait d'être musicien spécialiste et d'avoir le **statut** d'enseignant suffirait à enseigner.

L'enseignant tire sa légitimité de son autorité statutaire et de sa pratique musicale.

L'autorité statutaire est « *le pouvoir dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé* » (2). Pouvoir légal, fait d'institution, l'autorité statutaire est de l'ordre du *statique*, de l'état de fait : « je suis l'enseignant, vous êtes les élèves ». Cette vision qui semble non négociable n'est pas suffisante : elle demeure potentielle. Pré-existante à la personne, elle ne suffit pas à elle seule à lui garantir l'exercice d'une autorité effective.

Cette autorité statutaire peut s'accroître lorsque les élèves ont une grande différence d'âge avec le professeur, et aussi dans le cas de l'école de musique lorsque le professeur a une certaine « renommée » parce qu'il a travaillé avec tel ou tel « maître », ou qu'il a suivi tel ou tel enseignement.

Le savoir que l'enseignant « possède », sa spécialité, son statut ne sont en aucun cas garants de l'autorité de l'enseignant. En ce sens l'enseignant ne peut se définir comme simple détenteur d'un savoir. Il serait d'avantage celui qui met en place les situations, les dispositifs didactiques, pédagogiques permettant à l'élève de faire des apprentissages.

(1) Philippe Perrenoud, « Suffit-il d'être expert pour former des experts ? », in Enseigner la musique n°6 et 7, Édition CEFEDM/CNSMD de LYON, 2004

(2) Encyclopaedia Universalis

CHOIX PEDAGOGIQUES PREALABLES

L'enseignement n'a donc rien d'inné : quelle « préparation » ?

Si l'on reprend le vieil adage « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ». Il suffirait de dire qu'une formation préalable est inutile, et que je ne pourrai me former réellement que sur le terrain.

En effet je n'aurai à faire des choix pédagogiques qu'en situation d'enseignement. Malgré cela il n'y a pas une rupture nette qui fera de moi du jour au lendemain un professeur de musique (à part peut être le contrat de travail et le diplôme qui me définissent en tant que tel). Mais il y aura un glissement qui s'opérera du professionnel en devenir vers le positionnement en tant que professionnel « en action ». Je ne suis pas enseignant uniquement parce que j'en ai le statut et que j'exerce.

Le cadre de formation doit fournir un lieu d'expérimentation et de réflexion sur des points sensibles du métier d'enseignant.

L'enjeu pour l'apprenti professionnel est de se constituer un système de repères (pas immuable, mais mouvant) qui lui permette de faire face au plus grand nombre de situations possible. Ce système de repères se constituant d'expériences passées, d'analyse de situation didactique, d'expérimentations de dispositifs, de réflexion sur les expérimentations et dispositifs mis en place par d'autre : l'analyse d'autres pratiques permet une distanciation sur sa propre pratique.

La transition qui s'opère entre ce temps de formation et la pratique in vivo (in situ) m'apparaît plus énigmatique du fait qu'elle se réfère directement au caractère de la personne concernée, au milieu dans lequel elle se retrouve plongé, peut être aussi dans mon cas du fait d'une perte de repères. N'ayant jamais suivi de cursus dans une école de musique, ma vision de l'enseignement spécialisé de la musique s'est essentiellement construite durant le temps de formation au CEFEDM, me permettant de me construire un système de repères vis-a-vis de cet enseignement. A la sortie de la formation il s'agira pour moi d'une « entrée » dans l'école de musique. Par opposition, une grande majorité des étudiants du CEFEDM ont suivis un enseignement dans différents types d'institutions (ENM, CNR, EMA) : à la sortie de la formation il s'agira pour eux d'un « retour » dans l'institution, ils n'auront pas la même appréhension du « milieu ».

Quels sont les outils à ma disposition pour faire ces choix ?

Faut-il faire des choix préalables ? Avoir un a priori ?

La situation (contexte, élèves, objectifs visés ...) ne doit-elle pas définir les choix à faire ?

Dans ce cas, sans pré-connaissance de la situation, est-il possible de faire des choix ?

Quelle anticipation de la situation permettrait alors de faire des choix ?

Ce système de repères constitué par l'enseignant lui permet de s'adapter aux différentes situations auxquelles il sera confronté durant sa carrière. Il est clair que chaque individu (élève) ou groupe est différent, ce qui entraîne des situations différentes.

Il semble impossible d'être en mesure de répondre aux demandes de chaque individualité, de chaque groupe.

Il est effectivement impossible de prévoir chaque demande et de se préparer à y répondre sans connaissance préalable. C'est pourquoi il me semble que le temps de rencontre, le

temps d'écoute de l'élève sont très importants, permettant à l'enseignant d'établir avec l'élève, ou le groupe, un cursus d'apprentissage prenant appui sur les envies formulées de l'élève, ou du groupe, et dans ce sens adapté.

Adapté bien entendu aux désirs des élèves, mais aussi au projet plus large d'un établissement, d'un département spécifique dans lequel s'inscrit l'élève.

Il ne s'agit pas bien entendu de fournir, à la demande, telle ou telle formation, ce fonctionnement situerait l'école dans une démarche consumériste.

Je crois que l'enseignant doit être en mesure de proposer des dispositifs, des projets intégrant comme variable et élément constituant cet aléatoire que représente ces envies d'élèves ou de groupes. Il ne s'agit pas ici de deviner par avance ce que seront ces envies mais bien d'arriver à les intégrer sans à priori à un dispositif didactique spécifique. Mais aussi, après un temps de rencontre et de communication plus long avec le(s) élève(s), de proposer des dispositifs qui s'appuient sur une meilleure connaissance de(s) élève(s), de leurs envies, de leur niveau qui déterminera pour beaucoup les contenus à proposer.

Le travail autour de contrats explicites établies entre les élèves et le professeur, et par la même avec l'institution va dans ce sens. L'établissement de contrats permet aux élèves d'être partie prenante dans leur cursus, puisqu'ils participent à leurs élaborations et deviennent garants, tout autant que le professeur, de leurs contenus et du respect de ceux-ci.

Ce qui prêche à penser que l'écoute et la réactivité sont deux qualités à développer par les enseignants

Comment les développer ?

Peut-on apprendre à être à l'écoute des autres et prompts à l'action ?

Il s'agit ici pour moi de questions sans réponses.

La formation des enseignants se poursuit sur le terrain avec la mise en pratique de situations, de rencontres, l'identité professionnelle de l'enseignant se construit au jour le jour, au gré des expériences.

Il est bien entendu qu'une formation permanente existe et se doit d'exister pour les enseignants souhaitant pousser plus avant leurs spécialisations, qu'elles soient pédagogiques ou musicales. Mais certains problèmes existent quant à l'accès des enseignants à ces formations. Bien que dans l'obligation de le faire certains établissements refusent d'octroyer, à leurs enseignants, les budgets et le temps nécessaire à ces formations. Ces enseignants, s'ils souhaitent suivre une formation, se trouvent dans l'obligation de la financer eux même. Alors qu'une part des prélèvements fait sur leurs salaires est censé financer ces formations ...

V) Quelles valeurs pour l'enseignement de la musique ?

En tant que futur professeur de musique, je ne vais pas «transmettre» que de la musique, des savoirs ou des savoir-faire. Dans mon attitude et les dispositifs que je vais mettre en place, je vais transmettre une partie de mes valeurs ce qui induit l'idée de savoir- être. De plus le cadre de l'école porte certaines valeurs qui font apparaître la nécessité d'une déontologie.

*« Un **Code de déontologie** régit un mode d'exercice d'une profession ou d'une activité en vue du respect d'une éthique.*

***L'éthique** établit les critères pour juger si une action est bonne ou mauvaise et pour juger les motifs et les conséquences d'un acte. La fin de l'éthique elle-même fait donc d'elle une science pratique. Il ne s'agit pas d'acquérir un savoir pour lui-même mais de nous rendre à même d'agir de manière responsable. » (1)*

Dans le cadre de l'école de musique l'éthique renvoie directement à la mission de service public que j'ai évoqué précédemment.

Le savoir-être se réfère donc directement aux valeurs transmises au travers de l'acte d' enseigner, qui concerneront plus directement les valeurs personnelles de l'enseignant ou celles que celui-ci met en avant dans son travail. Cette « transmission» de savoir-être influe sur l'attitude de l'élève dans sa relation face a l'apprentissage, sa relation au cadre, sa relation aux autres.

L'autre musicien qui joue avec moi, cet autre musicien qui en jouant avec moi m'aide à apprendre la musique, ces autres musiciens qui apprennent la musique dans le même endroit que moi.

Quel rôle joue l'élève dans ces relations?

Ou quel rôle lui fait-on jouer ?

Apparaît ici la question de la place de l'élève dans le cours, et dans l'institution.

Quelle place y a-t-il pour lui, pour sa parole ?

L' élève a-t-il une prise sur le cours , sur son contenu, sur son organisation, comment sont prises en compte ses envies ?

L'élève est il « prisonnier » du jugement de son professeur ?

Est-il amené à avoir les même goûts musicaux, le même jugement, la même technique ?

L'idée de former des élèves sur mon modèle ou plus précisément sur un modèle me semble dangereuse. Elle ôte à ceux-ci la possibilité d'une construction personnelle puisqu' ils se trouvent contraints à devenir ce modèle ou bien à sortir de l'institution. C'est la liberté de chacun de devenir soi qui est ici remise en question.

Il est à mon sens inconcevable d'ignorer la diversité des individus qui se présentent dans l'institution au départ d'une représentation figé de la musique et de la manière de la pratiquer.

(1) Wikipedia encyclopédie libre et communautaire sur Internet

Ce qui soulève la question de l'autonomisation de l'élève. L'élève doit exister au delà de mon enseignement, et de l'école, le professeur ne doit pas créer de dépendance, il ne doit pas former l'élève au sens de le fabriquer. Cette idée d'une *fabrication* de l'élève par le professeur est évoquée par Francis Imbert dans son ouvrage « L'impossible métier de pédagogue ». Il la nomme : **poièsis**, l'activité fabricante qui cesse lorsque le but est atteint.

« Dit autrement, la poièsis se constitue dans le cadre d'un système moyens-fins, lequel une fois développé, réalisé, a épuisé la séquence du faire » (1)

A cette idée de poièsis F.Imbert oppose l'idée de **praxis** comme action qui n'a d'autre fin qu'elle même.

« La praxis pédagogique n'existe qu'à soutenir l'inachèvement des sujets et à se maintenir, face à cet inachèvement, dans un état d'inachèvement » (1)

J'utiliserai ici un extrait du livre « Les valeurs de l'éducation » de Olivier Reboul qui me semble illustrer de façon assez claire cette idée de *praxis* comme non fabrication et agent d'autonomie.

« Si j'enseigne la justice à Pierre (...), c'est pour qu'il devienne juste (...). Mais alors la justice de Pierre sera sa justice à lui ; loin d'être la copie conforme d'un modèle abstrait, elle sera sa manière à lui de trouver la solution des cas litigieux et obscurs, solution par essence inédite et imprévisible ; sinon, Pierre aurait acquis un automatisme, non la justice. » (2)

Au départ de cette question, comment envisager le musicien que l'on veut former dans l'institution ?

L'enseignement de la musique, singulièrement celui des MAA, basé sur un système du modèle formateur (de formatage) ne peut pas, par essence, amener les usagers de l'institution à devenir des musiciens « libérés » parce que ceux-ci n'ont plus de choix à faire et subissent ce modèle.

Faut-il, par exemple, pour les musiques actuelles, des cursus où, pour les examens, les guitaristes rock devront savoir jouer tels ou tels morceaux de Jimi Hendrix ? Pour les musiciens électroniques savoir programmer tels ou tels morceaux de Kraftwerk ? Etc ...

L'idée que je défends ici, pour l'école de musique et pour les enseignants, est de permettre l'auto-production, l'auto-organisation, l'autonomie de l'élève, sa non dépendance et non pas de les modeler ou les fabriquer. L'élève devient un sujet au sens que lui donne Alain Touraine dans son ouvrage « Pourrons nous vivre ensemble ? ».

« il (le sujet) est la recherche, par l'individu lui même, des conditions qui lui permettent d'être l'acteur de sa propre histoire » (3)

(1) Francis Imbert, in « L'impossible métier de pédagogue », ESF éditeur, 2000.

(2) Olivier Reboul, in « Les valeurs de l'éducation », P.U.F. , 1999.

(3) Alain Touraine, in « Pourrons-nous vivre ensemble ? », Fayard, 1998.

Il s'agit d'amener les élèves à faire des choix, dans les contenus, les projets, l'organisation, qu'ils puissent défendre et argumenter. Nous parlons ici de la liberté qui permet une indépendance de choix, en opposition à un formatage ou à un choix de pratiques par défaut (des musiciens de MAA se tournant vers le jazz parce qu'il n'y a pas d'autres propositions faites par l'institution). Cette idée de liberté ne signifie pas le « tout et n'importe quoi » mais rejoint l'idée de J.C. Wallach de « l'égalitaire **avec tous** », une écoute réciproque.

« L'interactivité ne peut pas se résoudre à la participation des élèves dans le cadre de règles et de normes établies par d'autres. Elle doit résulter de la reconnaissance de deux pôles d'égale importance : l'acquisition de connaissances et de techniques et la construction de la liberté personnelle. (...) Si on comprend, au contraire, que nous ne vivons pas un face-à-face hostile entre deux cultures mais la rencontre d'un univers d'échanges et d'objets avec des univers culturels, il apparaît possible de les combiner à condition que l'univers culturel ne soit plus l'appartenance à une communauté sociale et politique mais un ensemble de croyances et de convictions personnelles ». (1)

Alain Touraine n'éluide en rien ici l'importance des contenus, ce qu'il nomme « acquisition de connaissances et de techniques ». Mais il y associe une autre considération de l'apprenant, non plus passif et se pliant à un modèle, mais partie prenante et acteur de ses apprentissages. L'école n'étant plus un lieu où l'on forme au sens de modeler et où l'individualité n'a pas de place mais un lieu d'échange avec comme objet central la musique.

« L'enfant qui arrive à l'école n'est pas une table rase sur laquelle l'éducateur va inscrire des connaissances, des sentiments, des valeurs. L'enfant a, à chaque moment de sa vie, une histoire personnelle et collective qui a toujours des traits particuliers ». (2)

L'école de musique se retrouve ici entre deux feux : celui de la tradition, du modèle et qui trie, écume, tamise en vue de l'apparition de l'excellence et dont le chemin mène et passe par les C.N.S.M. . Et celui qui amène l'école à s'ouvrir à de nouvelles musiques avec d'autres représentations et une participation active des usagers.

Une des tentations de l'institution est de conformer ces nouvelles pratiques au modèle traditionnel de l'élitisme et de l'excellence, laissant ainsi la porte close à toute nouvelle forme d'appréhension de la musique.

Il ne s'agit pas de critiquer ici le modèle traditionnel mais une fois encore de montrer l'incompatibilité entre ce fonctionnement et la mission de service public de l'école de musique.

« L'école a été longtemps dominée par l'idée de paideia ou de Bildung : l'enfant doit être détaché des limitations de la vie familiale et locale et de ses propres passions et mis en relation avec le monde supérieur des idées, des principes moraux et esthétiques ou de Dieu. (...) L'école reste le lieu de conformation à un modèle ». (1)

(1) Alain Touraine « L'école du sujet » in Les entretiens Nathan, Nathan, 1995.

(2) Alain Touraine « Pourrons nous vivre ensemble ? » op.cit.

Permettre aux élèves différentes ouvertures à d'autres pratiques musicales, d'autres esthétiques, c'est permettre qu'un jugement puisse s'opérer en connaissance de cause et non pas par défaut, par méconnaissance ou par vision fantasmée d'une musique (musique techno, Hip-hop,).

Prenons ici l'exemple de la FM :

« La musique est l'art des sons. Pour lire la musique et comprendre cette lecture, il faut connaître les signes au moyen desquels on l'écrit et les lois qui les coordonnent. L'étude de ces signes et de ces lois est l'objet de la Théorie de la musique ». (1)

La suprématie et le centrage sur la partition chez les musiciens issus des écoles et conservatoire laissent peu de place pour les non lecteurs (2)

Alors, quelle place pour les musiciens et les musiques, comme la mienne, utilisant d'autres codes ?

Nous ne référons pas ici la liste des différents types de formalisation existantes pour les MAA (liste qui est loin d'être exhaustive). Constatons que ces types de codification ne sont pas abordés dans les cours de FM. Il existe dans différents établissements des cours de FM « spécifiques » aux MAA où sont abordés certains de ces codes, mais où l'on étudie aussi le codage « traditionnel ».

Ce qui sous-entendrait que quel que soit la musique, le solfège est indispensable, et que le musicien de MAA ne peut exister dans l'institution qu'avec ce passage obligé. A l'inverse un musicien « classique » n'aurait aucun intérêt à aborder d'autres formes de codification. L'exemple du solfège « traditionnel », n'est à mon sens que symptomatique d'une représentation de la musique par l'institution.

Le conservatoire (l'école de musique) a figé, répertorié, formalisé une représentation de ce qu' était (est) la musique et ce que devait (doit) être un musicien, constituant ainsi en somme un modèle du musicien. Il en résulte une résistance au changement de la part de ces acteurs et rend difficile l'intégration des MAA dans l'institution puisqu'elle vient remettre en cause nombre de ces représentations.

(1) A. Danhauser, in « Théorie de la musique », Henry Lemoine, 1872.

(2) vécu lors d'un concert où on me demande de faire la tournée pour un pianiste , et je dis que je ne suis pas lecteur, réaction : « un musicien qui ne sait pas lire, alors ça ! ».

CONCLUSION

Nous avons vu à quel point l'influence des représentations était forte au sujet des musiques actuelles. Des clichés liés aux MAA se confrontent au modèle traditionnel de l'enseignement de la musique dans l'institution. Ce qui a pour effet de faire émerger dans l'institution des propositions qui ne sont pas toujours adaptées à l'enseignement des MAA, ou pas cohérente avec les pratiques musicales de références de ces musiques. Il y a une réelle nécessité de sortir de ces clivages. D'une part parce que, si l'institution souhaite réellement intégrer les MAA, elle ne peut pas faire perdurer une vision fantasmée de ces musiques. D'autre part, en restant sur ce type de représentations, l'école de musique ferme ses portes à nombre de nouvelles pratiques, et surtout à nombre de musiciens en demande de formation. En ce sens l'école doit pouvoir se repenser au regard de sa mission de service public.

Nous avons aussi vu que dans l'organisation actuelle de son enseignement la musique se trouvait fréquemment morcelée, en différentes matières, cours, ateliers, ce qui fait ressembler cet enseignement à un jeu de puzzle. De plus cet enseignement se faisant sur un modèle élitaire beaucoup d'élèves (la majorité) sont laissés sur le bord du chemin.

Ces éléments suggèrent que l'institution doit repenser, sa vision de l'enseignement de la musique, ainsi que le métier d'enseignant de la musique .

A mon sens, une réelle réflexion, une réelle théorisation et une réelle formulation des missions des enseignants et de l'institution sont à mener. Ces éléments participent à l'émergence d'une culture professionnelle qui ne se fonde pas sur des mythes ou des traditions, mais sur une image juste du métier d'enseignant et de sa mission.

Il faut (ré)introduire, dans l'école de musique, par le biais de nouveaux dispositifs, par la création de nouveaux contextes, les valeurs pédagogiques et artistiques qui soient celles d'un service public.

Il faut repenser l'école non plus autour de « modèles » mais autour de populations riches d'envies/besoins et de propositions.

Autour de l'élaboration d'une nouvelle culture professionnelle et de la mission de service public de l'école de musique se dessinent plusieurs types de questionnements :

L'examen de DE en candidat libre est-il légitimable sans formation initiale, sans formation pédagogique ?

Pour faire vivre cette culture professionnelle, faut-il aller vers la formation de praticiens réflexifs, qui formalisent ?

Faut-il aller vers un code déontologique/éthique de l'enseignement spécialisé de la musique ?

Plus pratiquement, dans un cours, par quelle esthétique faire commencer un instrument ?

Bibliographie

- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION
Inspection générale de l'administration des affaires culturelles
Rapport sur le soutien de l'Etat aux musiques dites actuelles N° 2006 / 23
Michel Berthod et Anita Weber : inspecteurs généraux
juin 2006.
- *Enseigner la musique n° 6 et 7*, Édition CEFEDM/CNSMD de Lyon, 2004.
- *Enseigner la musique n° 8*, Édition CEFEDM/CNSMD de Lyon, 2005.
- Jean-Yves Leloup, *Digital Magma De l'utopie des rave parties à la génération iPod*, Édition Scali, 2006.
- Francis Imbert, *L'impossible métier de pédagogue*, ESF éditeur, 2000.
- Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, P.U.F. 1999.
- Alain Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ?, égaux et différents*, Fayard, 1998.
- Alain Touraine, *L'école du sujet, Les entretiens Nathan*, Nathan, 1995.
- Jean-Claude Wallach, *La culture pour qui ?*, Éditions de l'attribut, 2006.
- Aïda Vasquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Éditions Matrice, 1993.
- Antoine Hennion, *Comment la musique vient aux enfants Une anthropologie de l'enseignement musicale*, Anthropos – Economica, 1988.

Abstract : Il est bien entendu, qu'il est impossible d'aborder le métier d'enseignant de la musique en ne considérant qu'une seule entrée. Ma pratique musicale et mon cursus d'apprentissage se doivent de me définir comme enseignant, autant que la mission de service public qui est dévolue aux écoles de musiques. A partir de cette réflexion, quels sont les représentations, les valeurs, les contextes prégnants sur la question de l'enseignement des Musiques Actuelles Amplifiées dans l'institution ?

Mots -clés : Musiques Actuelles – Représentations – Contextes – Service public – Valeurs.