

**MUSIQUE ET**  
**CONSTRUCTION DE**  
**L'INDIVIDU**

**Ou la nécessité de l'enseignement de la musique  
dans une société démocratique**

Julia TALLON  
Discipline Flûte à bec  
Mémoire du diplôme d'état  
Promotion 2008-2010  
CEFEDM Rhône-Alpes

## SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
-------------------	---

### I° PARTIE : OBSERVATION DE FAITS

#### **1 - QU'APPORTE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL A L'INDIVIDU DANS SA CONSTRUCTION PERSONNELLE ?**

A) <u>Le développement du sens auditif, un moyen au service du sens critique</u> .....	6
B) <u>...et pour une ouverture de ses propres possibles</u> .....	7
C) <u>L'art comme besoin</u> .....	10

#### **2 - QU'APPORTE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL A L'INDIVIDU DANS SA CONSTRUCTION SOCIALE ?**

A) <u>Domination culturelle et rapport au savoir</u> .....	13
B) <u>Appétence culturelle</u> .....	16
C) <u>Les responsabilités politiques</u> .....	21
D) <u>Musique et lien social</u> .....	22

### II° PARTIE : DEUX NOTIONS IMPORTANTES POUR LA MUSIQUE ET POUR LA DEMOCRATIE

#### **1 - EXPERIENCE ARTISTIQUE ET DEPASSEMENT**

A) <u>Dépassement</u> .....	24
B) <u>Le "geste musical"</u> .....	26

#### **2 - LE RAPPORT A LA LIBERTE**

A) <u>L'éclairage d'Hannah ARENDT</u> .....	29
B) <u>Praxis et Poïésis</u> .....	31
C) <u>Liberté et pratique musicale</u> .....	32

CONCLUSION.....	34
-----------------	----

BIBLIOGRAPHIE.....	35
--------------------	----

## INTRODUCTION

Dans le contexte actuel, allant vers une suppression de plus en plus pressante des activités artistiques à l'école (transformées en matières facultatives), nous pouvons nous interroger sur la défense de la profession d'enseignant artistique. Une société démocratique l'est elle encore si tous ses futurs citoyens n'ont pas accès à l'art? En quoi l'éducation artistique est elle garante de la démocratie? Et plus spécifiquement, en quoi l'enseignement de la musique peut il permettre d'établir un rapport réfléchi à la société? Nous ne nous interrogerons pas sur les motivations politiques tendant à une minimisation de cet enseignement, ou à un rapport élitiste à celui-ci voulant le réduire à un panel restreint de personnes considérées "musiciennes". Voyons plutôt, du côté des enfants, en quoi cet enseignement enrichit leur devenir, et en quoi il est nécessaire à leur éducation. Qu'est-ce qui, dans l'expérience musicale personnelle, permet l'épanouissement de l'enfant? Quels aspects spécifiques à la musique les aideront à l'élaboration de leur vision du monde? La question de l'accessibilité à la musique a beaucoup évolué grâce aux efforts menés par Marcel Landovski dans les années 60-70 (ouverture de nouveaux conservatoires, création des classes à horaires aménagés), et à Maurice Fleuret, grand acteur de la démocratisation de la musique dans les années 80 (création de la fête de la musique, du Centre de Formation des Enseignants de la Musique...)

Comment enseigner dans une démocratie, avec les valeurs quelle inclut, en formant de futurs citoyens à un regard critique, investissant le monde qui les entoure avec une idée de possibles toujours plus large? En quoi la musique sous-entend ce rapport au monde? Comment faire accéder à l'art musical, au sens même de l'élaboration d'une émotion, à la création, à l'impalpable ?

Après une licence de musicologie, je n'ai pas souhaité devenir enseignante de musique au sein de l'éducation nationale. Tirillée entre un idéal de faire accéder la musique à toutes les populations, et un rejet de la vision et de la place accordée à celle ci au sein de l'école publique. La crainte également de ne pas pouvoir faire jouer les élèves avec seulement une heure de cours par semaine, et de leur proposer plus une culture musicale qu'une réelle pratique artistique. J'ai pourtant vu certains professeurs de collège ayant monté des projets tels qu'une comédie musicale, dont les enfants ont pu être acteurs et musiciens tout au long. Cependant, ces projets sont rares (il s'agissait là d'une ZEP, ayant pu bénéficier d'aides budgétaires spécifiques). Il me semble que nous devons tous,

enseignants de la musique (professeurs en école de musique, conservatoires, associations, éducation nationale: détenteurs d'un capes, CA, DUMI, DE.) travailler dans un but commun:

1) Permettre aux enfants de découvrir ce qu'est la **musique**, comment en faire, comment créer, pouvant s'exprimer grâce à elle et développer leur écoute; et surtout, pouvoir ressentir, comme un nouveau sens, le lien entre musique et émotion, musique et sensation. Développer avec elle la persévérance et rechercher à s'approcher au mieux de ce que l'on désire faire. Etre à l'écoute de la sensation que l'on veut, que l'on a, que l'on imagine produire et que l'on produit. En d'autres termes, comprendre que l'on est capables d'une palette de possibles qui grandit de manière exponentielle, et rechercher comment choisir parmi ceux-là. Créer de nouvelles couleurs en même temps que l'on utilise celles déjà présentes sur notre palette.

2) Leur permettre d'être maître du choix des couleurs à utiliser. Dans un des aspects les plus importants de la **démocratie**, nous touchons là à la notion de liberté, de choix, ce dont les enseignants d'une société telle que la notre ont la responsabilité vis à vis des élèves, et de la société elle-même.

Il se pose donc la question de la liberté des musiciens dans notre société. Car la transmission de ces notions de choix et d'ouverture à différents possibles dépend du rapport que les musiciens ont avec ceux-ci. Et ce rapport découlera également de la place du musicien au sein de la société.

Enfin, pour reprendre l'idée d'être maître du choix des couleurs à utiliser, le musicien engendrera une cohérence dans ses couleurs, dans ses sons. Et à travers le croisement de différents paramètres (cohésion d'ensemble, interprétation...), il cherchera à créer une émotion artistique. La musique étant un art temporel, cette émotion se situera dans un moment, que l'on pourrait appeler *moment musical*. C'est la recherche de ce moment, de cette chose, de cette émotion, hors de l'intelligible, indéfinissable, impalpable et pourtant existant, qui nourrit mon envie de faire et d'enseigner la musique. Comprendre que l'on s'exprime dans ce langage, et ressentir l'étrangeté de la capacité de la musique à créer des moments hors du temps, dans un autre temps. Que se joue-t-il dans cet ineffable? Comment enseigner ce qui se passe en dehors de...? L'aspect le plus important de la musique et qui ne porte pourtant pas de nom. Etant enseignants, donc êtres de paroles, comment faire prendre conscience d'un concept qui ne se nomme pas? En quoi est-il du devoir d'une démocratie de faire prendre conscience de ce concept? Cette transcendance touche la sensibilité et l'intimité du sujet, et peut être utilisée dans une manipulation de ce dernier. Mais la découverte de ce dépassement, vécu dans une

démarche constructive pour l'individu, peut au contraire lui donner une meilleure maîtrise de ses choix. Cette éducation devrait être un moyen de ressentir et d'interroger sa propre liberté. Comment, à travers la musique et l'émotion artistique, aborde-t-on la liberté?

En s'interrogeant sur l'indispensabilité de l'enseignement artistique dans une société démocratique, nous observerons quelques faits avant de développer deux notions qui agissent ensemble dans la conception de la musique et de la démocratie. J'évoquerai tout d'abord l'importance de l'éducation musicale par rapport à deux points de vue : celui de l'homme dans sa construction personnelle (approche plutôt anthropologique), et celui de l'homme par rapport à la société (approche plus sociologique et politique). Quel est l'apport pour l'individu, d'un apprentissage de la musique, dans son éducation? Quels liens s'établissent entre musique et société (en France)? Puis je questionnerai la notion de "dépassement" et de transcendance provoquée par l'art, et souvent recherché comme une perspective libératrice pour l'individu. Enfin, j'aborderai l'approche libératrice, et la notion de liberté dans la musique, ou comment inclure celle-ci, dans notre enseignement.

Pour reprendre le metteur en scène et fervent acteur de la démocratisation des arts Jean Gabriel Carasso, « *Nous parlons d'éducation artistique et pas culturelle.* »<sup>1</sup>. Autrement dit, nous chercherons plus à observer la pratique musicale que la culture au sens d'érudition. Ce mémoire évoquera l'éducation musicale uniquement chez les enfants, afin de cibler l'enjeu démocratique soulevé auprès des citoyens en devenir, et d'interroger notre apport vis à vis de leur vie future au sein de la société française.

---

<sup>1</sup> J.G. Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, éditions de l'attribut, 2005, p.32-33

## **I - 1 - Qu'apporte l'enseignement musical à l'individu dans sa construction personnelle?**

Pour permettre à un enfant de devenir un homme "libre" et indépendant de pensée et d'action, il faut d'abord lui faire prendre conscience de l'étendue de ses capacités et du fait que l'apprentissage est un phénomène infini et exponentiel. L'enseignement des arts est un moyen exceptionnel d'épanouissement personnel. Ainsi, J.G. Carasso établit une liste des grandes lignes de l'apport de celui-ci dans Nos enfants ont ils droit à l'art et à la culture :

*"Formation intellectuelle et sensible, acquisition de compétences, motivation à apprendre, maîtrise de la langue, capacités d'analyse et de jugement, formation de la personnalité, confiance en soi, tolérance, attention, écoute, persévérance, capacité d'attention, compétences sociale, développement de l'imaginaire, créativité, coopération, citoyenneté..."<sup>2</sup>*

Relevons, en musique, quelques exemples stimulant le développement corporel, intellectuel, sensible de l'enfant. Ceux-ci conduisent à une meilleure connaissance de soi, permettant la construction de la personnalité.

### A) Le développement du sens auditif, un moyen au service du sens critique...

*" Pour se cultiver, l'homme a besoin de ses sens." Eugène GREEN - La Parole Baroque*

L'art fait partie des moyens qui permettent d'exercer ses sens et donc de les ouvrir. Or, c'est en développant ses sens que l'homme peut s'éclairer. Dans la société actuelle de toute puissance de l'image, nous observons que les dernières générations ont une acuité visuelle largement plus développée que les anciennes. Nous supportons une plus grande vitesse de changement d'image, comme l'illustrent les grosses productions américaines par exemple, tandis que les personnes âgées ont besoin d'un débit plus lent, n'ayant pas

---

<sup>2</sup> Jean Gabriel Carasso, Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?, éditions de l'attribut, 2005, p.35

habitué leur cerveau à cette rapidité. Nos sens grandissent donc en même temps que notre personne et en fonction de la façon dont on les fait travailler (chaque société privilégiant certains sens par rapport aux autres). Prenons dans la musique le développement de l'ouïe. Il résultera forcément une modification de la réalité pour l'individu ayant appris à se servir autrement de ses oreilles. Car c'est bien en apprenant à écouter que l'on entend différemment. C'est ainsi que je lis l'allégorie de la caverne de Platon : en sortant de celle-ci et en accédant à la lumière, la perception de la réalité qu'a l'homme se voit modifiée et s'agrandit. Les enfants ayant la chance de pratiquer la musique auront un sens auditif plus acéré, une curiosité plus grande pour ce qui touche à l'oreille et donc un panel plus large de création dans le domaine. Or, la possibilité de développement des sens doit pouvoir être la même pour tous, dans l'idéal d'une société démocratique, permettant ainsi à chaque individu de se construire de la façon la plus complète possible. L'évolution de l'ouverture des sens dans une pratique sociale et dans un souci de démocratisation aide à avoir un langage commun. Le développement du sens auditif est une manière d'être plus réceptif à la globalité du monde qui nous entoure, et plus averti. Cet éclairage est de la responsabilité des enseignants d'une société démocratique. Comme le dit Philippe Meirieu:

*"L'éducation doit, en réalité, se centrer sur la relation du sujet au monde des hommes qui l'accueille. Sa fonction est de lui permettre de se construire lui-même en tant que sujet dans le monde..."<sup>3</sup>*

#### B) ...et pour une ouverture de ses propres possibles

La musique permet de développer ses sens, en cherchant ce que l'on souhaite créer. L'ouïe se développe, permettant de mieux écouter ce que l'on produit, afin de rechercher le détail à perfectionner d'une façon de plus en plus acérée. Elle est un moyen d'améliorer le recul sur soi. Cet apprentissage aide à avoir conscience des limites de son corps pour les dépasser, et passera par le toucher. Cela suppose d'apprendre à s'observer soi-même, pour s'auto évaluer, pour pouvoir avancer. Ces modifications pour l'enfant seront en même temps intellectuelles et sensibles.

---

<sup>3</sup> Carasso, 2005, p.31

*" Aujourd'hui, alors que le corps, longtemps culpabilisé, reprend peu à peu ses droits dans l'unité retrouvée du complexe humain global, nous voyons mieux que l'émotion esthétique concerne tout notre être et que l'art nous apporte une dialectique entre des satisfactions que nous vivons comme plus spirituelles, et d'autres comme plus physiques. C'est la permanente dialectique...que nous ne devrions jamais oublier dans l'acte pédagogique." <sup>4</sup>*

D'après cette réflexion du musicien et docteur ès lettres Guy Maneveau, nous pouvons remarquer que cet apprentissage fait partie de ceux de la vie: c'est en étant dans une découverte et une modification à la fois intellectuelle et sensible que s'ouvrira pour l'enfant le champ de ses propres possibles. Cette liaison est particulièrement prégnante en musique, puisque nous agissons constamment sur trois plans: l'imagination (du rendu à donner), l'action (du corps pour rendre ce qui a été pensé) et l'écoute (de ce que l'on fait et de ce que fait l'autre). Ces trois points interagissent constamment, et hormis le départ et la fin du morceau, aucun n'est premier ou dernier. Dans cette considération triangulaire pour l'individu, notons l'importance de l'écoute de l'autre et de la musique qui se fait par rapport à l'autre: nous avons là les véritables enjeux de la pratique collective de la musique. Comme le note J.G. Carasso, on doit favoriser "*L'affirmation de soi autant que l'acceptation de l'autre*"<sup>5</sup> grâce à de telles expériences.

Le corps et l'esprit sont sollicités au même titre, travaillent ensemble. L'enfant apprendra donc à écouter son corps et ses émotions, à les suivre, à les modifier. Cet apprentissage conscient est en fait très important dans notre société, qui a été longtemps porteuse d'un inconscient culturel fortement marqué par la morale judéo-chrétienne. Soit un rapport au corps séparé de l'esprit, un corps traître des émotions et qui doit donc être dominé. La pensée inconsciente qu'il faut maîtriser le corps pour maîtriser les émotions, peut paraître avoir évolué. Cependant, en observant de plus près les réactions courantes vis à vis notamment de l'expression des émotions, on remarque que les changements sont moindres dans ce qui est de l'acceptation de celles-ci. Ainsi, une personne ayant fait un entretien d'embauche m'a raconté sa situation : "C'était pour être éducatrice auprès d'adolescents. L'employeur était très stressant et me parlait d'une façon sèche qui m'a agressée. Me retrouvant piégée par une question, je me suis mise à pleurer. Il me dit alors que je serais incapable d'encadrer des jeunes, car s'il y avait un accident ou une quelconque situation de stress je n'arriverai pas à agir de façon responsable, étant donné

---

<sup>4</sup> Guy Maneveau, *Musique et Education*, ed. EDISUD, 2000, p.146

<sup>5</sup> Carasso, 2005, p.42



que le stress me fait pleurer." Nous voyons là une totale incompréhension de l'employeur vis à vis de l'émotion de la personne, établissant une analogie infondée entre deux situations de stress. L'extériorisation de l'émotion a été perçue négativement et incomprise. Une meilleure connaissance des affects, une prise en compte de la différence de rôle tenu par la jeune femme entre l'entretien d'embauche et la responsabilité d'un groupe, aurait pu permettre une meilleure compréhension de la situation. L'habitude de dominer extérieurement ses émotions, nous empêche de les comprendre. La société occidentale paraît avoir encore de grandes lacunes face à l'écoute et à l'acceptation des émotions (malgré les bouleversements et progressions apportées dans le domaine depuis 1968 en France). Il apparaît un besoin pressant d'apprentissage de celles-ci, afin de mieux les vivre, les utiliser, les écouter et les comprendre. Le développement des courants psychothérapeutiques et psychanalytiques montre bien la réalité de ce besoin.

Dans Henri Wallon, L'enfant et ses milieux, Bautier et Rochex, révèlent dans les recherches du psychologue, la prégnance des émotions dans la construction de la personnalité:

*"Les émotions constituent, pour Wallon, la souche commune de deux composantes, procès de connaissance et procès de personnalisation, du développement de l'enfant... "Un des pas les plus raides à franchir pour la psychologie est celui qui doit unir l'organique et le social, l'âme et le corps", écrivait Wallon en 1958 (dans Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie p.367). Autrement dit, comment le physiologique se transforme-t-il en psychique? Comment le mouvement, les cris et les pleurs, initialement simples manifestations d'état de bien-être ou de malaise, se transforment-ils en conduites significatives, premiers pas vers la pensée représentative et la conscience de soi et d'autrui? Pour Wallon, la source et la condition de possibilité de ce mouvement « "d'emmaillage" du biologique et du social » résident dans l'émotion et dans la plasticité de l'activité posturale, qui "offre à l'activité mentale sa première étoffe", (dans L'évolution psychologique de l'enfant p.95) dans laquelle seront tissées les premières fonctions d'expression, tournées vers autrui, et les premières formes de représentation."<sup>6</sup>*

A travers l'écoute des émotions, le travail sur le corps et la réflexion que doit mener un musicien en interprétant, nous voyons que cet enseignement répond bien à la

---

<sup>6</sup> E. Bautier et J.Y. Rochex, Henri Wallon, L'enfant et ses milieux, Hachette éducation, 1999, p.31

construction de la personnalité des enfants, telle que Wallon l'a étudiée à travers ses recherches. L'apprentissage de la musique est un terrain qui requiert des paramètres permettant d'offrir "*la possibilité de ce mouvement d'emballage du biologique et du social*". En effet, le geste musical appelle les sensations et la représentation de son propre corps, tandis que, dans le même temps, il établit le lien de la communication. La musique prend un sens lorsqu'elle est écoutée (même si seul l'exécutant ou le compositeur l'entend), et un autre sens lorsqu'elle est partagée. Tout comme la danse, elle est un art alliant forcément le corps et l'esprit. Comme le souligne Wallon, le corps répond à des émotions, il n'est donc pas qu'un outil pour les musiciens mais également une source d'inspiration, un stimulant...Il est aussi la réponse à un geste artistique, baromètre en quelques sortes d'un geste convaincant ou non (grâce aux sensations).

La construction de la personnalité dépend donc de la relation du corps et de l'esprit, tout comme la création musicale. Ce besoin de l'individu peut être soutenu, aidé, grâce à l'apprentissage de la musique. Mais en plus d'un besoin purement constructif pour l'enfant, s'ajoute un besoin plus constant, ne faisant pas partie uniquement de la période de construction de sa personnalité, mais de sa vie d'être humain dans sa globalité, de sa position d'homme dans le monde. L'art, comme la parole, étant spécifiquement humain, l'apprentissage de la musique et des arts en général est indispensable dans toute société. C'est en ayant accès à celui-ci, dans la création ou dans la contemplation, que les hommes se sentent appartenir à la communauté.

### C) L'art comme besoin

Le besoin d'art, comme l'explique Guy Maneveau dans Musique et Education, vient aussi bien d'un moyen d'exorcisme que du besoin de beauté, notion toujours redéfinie selon des critères différents, subjectifs et culturels. Le besoin de beauté dans l'art, sera entendu ici comme un besoin de transcendance : non comme le beau "admirable dans une esthétique perçue comme magnifique" mais le beau comme l'expression d'une oeuvre.

*"Il semble que l'homme ne peut avoir des préoccupations artistiques que lorsque tous ses besoins primaires sont satisfaits, c'est à dire lorsque sa survie est assurée, au niveau de l'individu et au niveau de l'espèce : en gros, boire et manger, dormir, se reproduire."*<sup>7</sup>

Le besoin de beauté s'illustre à travers l'art, qui se développe à la recherche de quelque chose de toujours plus transcendant par le biais d'une technique\*. Dans la société occidentale le besoin d'art reste, pour le plus grand nombre, un besoin de contemplation esthétique plus qu'un véritable besoin de créer, l'artiste étant souvent mis sur un piédestal et vu comme détenteur exceptionnel de cette capacité d'émouvoir grâce à l'art ( cf. Maneveau, *Musique et Education*, chap.VI *L'art et la vie* ). Cependant, le "besoin de beauté" est présent, que les hommes en soient acteurs ou spectateurs. Si l'on reprend la remarque de Maneveau selon laquelle la préoccupation artistique apparaît lorsque les besoins primaires de l'homme sont satisfaits, nous pouvons nous interroger sur la raison de ce besoin de beauté, ce besoin artistique.

*"Le geste artistique [...] est motivé par le besoin, au minimum, de clamer pour soi-même et, éventuellement pour d'autres, que sa propre survie est assurée, que la vie continue, ce qui permet de se convaincre soi même de cette vérité provisoire. Bref, le geste artistique doit toujours plus ou moins correspondre à un besoin de signifier une victoire sur la mort, sur sa propre mort."*<sup>8</sup>

Faisons le rapprochement ici avec une scène de *Si c'est un homme* de Primo Levi: l'auteur raconte avoir récité des vers extraits du chant d'Ulysse, de la *Divine Comédie* de Dante, à un autre déporté, lors d'une corvée durant sa déportation à Auschwitz. Ce moment d'émotion artistique, de compréhension du texte qui apparaît différemment et qui a une portée libératrice dans leur situation, illustre cette victoire du geste artistique sur leur propre mort. « *L'espace d'un instant, j'ai oublié qui je suis et où je suis.* »<sup>9</sup> rapporte-t-il de cet instant hors du temps. (Nous reviendrons à la particularité d'effacement du temps

---

<sup>7</sup> Guy Maneveau, 2000, p.142

\* "L'importance de la technique dans l'expérience artistique varie selon la nature du projet, le niveau d'implication, la forme artistique choisie, mais elle demeure un élément incontournable, à des degrés divers" Carasso, 2005, p.38

<sup>8</sup> Maneveau, 2000, p.143

<sup>9</sup> Primo Levi, *Si c'est un homme*, 1976, traduit de l'italien par M.Schruoffeneger, Julliard, 1987, p.121

et de l'espace des moments artistiques dans la partie II-1). L'importance de l'éducation artistique apparaît là dans la situation la plus extrême. C'est ce rapport à l'art, et cette connaissance de celui-ci, qui libère ces deux hommes un moment. Comme une résistance à la déshumanisation dont ils sont victimes, cet instant leur rappelle leur véritable existence: ils sont des êtres humains, puisque dotés de sensibilité artistique.

La sensibilité artistique ne va pas sans une éducation "culturelle". Relevons en quoi consiste cette dernière:

*" Si l'art implique l'oeuvre, la culture est le rapport aux oeuvres. A savoir, la nature et la qualité (plus que la quantité) de la relation entretenue par chacun d'entre nous aux oeuvres humaines de tout type, aux formes, aux idées, au monde symbolique, aux traditions, aux créations qui nous entourent. [...] Contrairement à certaines idées reçues, la culture n'est pas une valise à remplir (la culture comme érudition) [...] Telle que nous la concevons ici, la culture est en vérité une manière consciente et critique d'être et d'appréhender le monde, notamment celui des arts. C'est une attitude, une curiosité, une disponibilité, une aptitude. "<sup>10</sup>*

L'élargissement de la culture est un besoin de connaissance du monde qui nous entoure, de compréhension de celui-ci dans l'idée de permettre à l'individu de se situer. Le rapport aux oeuvres développe le rapport à l'art qu'ont les individus, les deux se nourrissant mutuellement.

Mais en quoi cette ouverture, dans le souci de démocratisation, est-il primordial pour la vie en société ? Et comment la musique elle-même est-elle un vecteur de diffusion culturelle, d'appartenance, de reconnaissance ? Comment aide-t-elle l'individu à vivre au sein de la société ?

---

<sup>10</sup> Carasso, 2005, p.32

## I - 2 - Qu'apporte l'enseignement musical à l'individu dans sa construction sociale?

*"Les problèmes artistiques sont des problèmes de société" Roger PLANCHON \*\**

L'idée démocratique d'une culture accessible à tous date de la Révolution. Trois questions se posèrent alors, et restent aujourd'hui des problèmes non résolus: la question du CODE, la question de la QUALITE, et la question de l'ACCES. Ce dernier relève à la fois de la société de consommation, de la République, et de la démocratie. . La notion de la qualité de la relation entretenue par chacun aux oeuvres, a souvent été remplacée par la notion de quantité. Quels problèmes cela a-t-il occulté? Enfin, les codes sont les goûts, qui sont différents entre les individus mais aussi entre l'artiste et les spectateurs, parfois entre l'artiste et sa propre communauté, et surtout entre les différentes classes

### A) Domination culturelle et rapport au savoir

Comme nous l'avons exposé, le développement de l'enfant, dans l'apprentissage de la musique, est en même temps intellectuel et sensible. C'est en ayant conscience du développement de ses capacités que l'enfant va pouvoir croire en ses aptitudes. Cette idée est une composante de l'apprentissage de la vie et permettra à l'enfant d'être plus maître de son avenir. Cela rejoint la possibilité d'une lutte contre les problèmes dus à la "reproduction" au sens bourdieusien. Donner confiance en l'enfant, le rendre capable de jouer et de créer, peut être un moyen de briser la chaîne reproductive, puisque s'il se sent capable de jouer, capable de créer, c'est qu'il se sent avant tout capable d'apprendre. Or, un des aspects majeurs de la stagnation des classes défavorisées dans leur condition au fil des générations, est justement un rapport au savoir scolaire qui reste dans l'échec. Cela s'explique notamment, comme l'a démontré le sociologue Pierre Bourdieu dans La Reproduction (1970), par le fait que la culture scolaire n'est pas une culture neutre, mais la culture de la classe dominante. Or, si l'on se base sur le rapport au savoir dans des familles aux deux extrêmes, Michel Develay soulève, grâce au travaux de Pierre Bourdieu (La Distinction, 1985), qu'il y a *"Des familles dans lesquelles il est un rapport de distinction (savoir pour se distinguer et montrer que l'on sait) et des familles dans lesquelles le savoir est un rapport d'usage: on cherche à savoir pour agir."*<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, ESF éditeur, 1996, p.55

\*\* Roger Planchon, entretiens INA.fr - "Structures et culture"- 1979

Il est donc plus facile pour les enfants issus des classes dominantes, d'adhérer au savoir scolaire qui est dans la lignée de ce qu'ils ont connu avant de venir à l'école, et qui est, autrement dit, conforme à leur "habitus". Ils apprennent pour se cultiver dans des domaines qui ne leur sont pas étrangers à leur arrivée à l'école. Tandis que pour les enfants des classes populaires, ayant un "habitus" totalement différent, le savoir enseigné à l'école ne fait pas appel à des références antérieures et privées. Philippe Coulangeon, comme nous le verrons plus bas, relève cette différence dans l'écoute de la musique dans La Sociologie des pratiques culturelles (2005). A l'école, le rapport au savoir qui permet d'agir pour les enfants de classes populaires est remis en cause, et l'utilité de l'apprentissage n'apparaît pas clairement. La motivation pour apprendre sans savoir pourquoi l'on apprend est donc, en toute logique, moindre. Le phénomène d'une culture scolaire issue de la culture de la classe dominante est anti-démocratique, puisque inégalitaire, et ne trouve aucune raison légitime de perdurer. En effet, voilà ce qu'en disent Bourdieu et Passeron dans leur ouvrage de référence:

*"La sélection de significations qui définit objectivement la culture d'un groupe ou d'une classe comme système symbolique est arbitraire en tant que structure, et les fonctions de cette culture ne peuvent être déduites d'aucun principe universel, physique, biologique ou spirituel, n'étant unies par aucune espèce de relation interne à la "nature des choses" ou à une "nature humaine" <sup>12</sup>*

Malgré la démocratie, la France fonctionne sur ce rapport à la culture. Une "grande" culture perdure, représentative de ce qui est "distingué" ou estimable, en opposition à ce qui est considéré, arbitrairement et socialement parlant, de vulgaire et commun. L'apprentissage de la musique, dans notre pays, est certes, encore trop souvent, une pratique des classes privilégiées. Cependant, il est important, en tant qu'enseignants, d'avoir conscience de notre relative liberté quant au choix des apprentissages que l'on propose. Le "programme" auquel nous sommes tenus de répondre, en tant que professeurs de musique hors de l'éducation nationale, est si vaste qu'il nous laisse une marge de liberté très importante. Et si l'on reprend la démonstration de Bourdieu, nous ne sommes pas obligés de satisfaire les choix de la classe dominante en terme d'apprentissage de la musique. Comment pouvons nous donc nous placer? Il m'apparaît primordial d'avoir

---

<sup>12</sup> Bourdieu et Passeron, La Reproduction, Les Editions de Minuit 1970, p.22

encore cette liberté en tant qu'enseignant, et il semblerait que nous pouvons voir là une opportunité d'ouverture et d'élargissement de la culture enseignée. Depuis l'avènement et la diffusion de la télévision, radio, supports audio de toutes sortes, l'écoute de la musique s'est généralisée à l'ensemble de la population en France. On peut même relever que l'évolution des téléphones portables en appareils pouvant diffuser également de la musique est encore un récent pas vers cela. L'écoute est donc accessible à tous. La musique faisant partie (avec le cinéma) des arts les plus démocratisés en terme de "contemplation esthétique", il me paraît de notre devoir d'enseignants de s'adapter aux goûts des élèves, à leurs référentiels culturels, pour leur permettre de développer un savoir qui les concerne. C'est en partant de ce qui les touche, sans les forcer à la culture dite "légitime", que l'envie d'apprendre naîtra. Développer un geste artistique en concordance avec leur vécu pour pouvoir leur apporter une ouverture sur la musique en général. Comme l'explique Michel Develay en citant Bernard Charlot dans Donner du sens à l'école (p.53) :

*"Le destin des élèves dont le milieu familial semblait ne pas les prédisposer à un investissement et à une réussite scolaire sont extrêmement intéressants à comprendre. Généralement ils montrent que "Pour accepter de changer, et donc d'avoir une histoire, il faut accepter de ne pas se perdre, de pouvoir conjuguer permanence et changement. Pour que l'enfant ou l'adolescent puisse réussir à désirer cette différence de soi à soi que signifie tout changement, pour qu'il accepte ce risque, il faut que se préserve une relation de continuité entre ce qu'il a été et ce qu'il est." (B. Charlot, 1988)"*

C'est en faisant le lien entre la musique qu'il joue (nouveau pour l'apprenant) et le fait d'écouter de la musique (action quasi quotidienne), que l'enfant comprend l'intérêt de son apprentissage. J'ai donné des cours de "soutien musical" à un enfant d'origine tunisienne, habitant dans un quartier en difficulté de Grenoble, et prenant des cours de violon au CRR (grâce à un programme dont je parlerai plus bas). Cet enfant ne travaillait jamais son instrument en dehors des cours, bien que ses parents l'y poussaient. Une discussion avec la mère m'éclaira un peu : "nous ne sommes pas du tout musiciens, je ne sais pas comment l'aider. C'est nous qui lui avons acheté le violon en Tunisie, il a choisi de faire cet instrument, mais il ne travaille pas à la maison et j'ai l'impression qu'il n'avance pas". Nous voyons là un investissement fort des parents, puisque le conservatoire prêtait des instruments et que cette famille avait choisi d'en acheter un pour leur fils. La première chose que je demandais à la mère était de savoir s'ils écoutaient de

la musique chez eux : "oui, mon mari écoute beaucoup de musique arabe". Finalement, après avoir discuté avec l'élève, lui avoir expliqué comment se jouait le violon dans des musiques traditionnelles du Maghreb (technique du violon vertical, sur la cuisse), sa motivation s'est développée. Il fût beaucoup plus en recherche, essaya notamment de jouer sur la jambe. Cet enfant avait besoin du lien entre sa communauté, la musique de celle-ci, et la musique classique qu'il apprenait au conservatoire. Le professeur de violon remarqua ses progrès, dus finalement au simple établissement de la "*continuité entre ce qu'il a été et ce qu'il est.*" Notons également que cet enfant était dans une école primaire en partenariat avec le CRR de Grenoble. Ayant la chance de faire partie des élèves musiciens, il était également qualifié par certains camarades non musiciens d'"intello". Le rapprochement avec la musique de sa communauté était très important pour qu'il se sente légitime et regagne l'estime de ses camarades.

Les crises identitaires demandent à établir le plus de liens de continuité pour les enfants entre leur passé et leur présent, leur origine culturelle et le pays où ils vivent.

## B) Appétence culturelle

Comme plusieurs sociologues l'ont étudié, notamment Bourdieu, le rapport à l'art et au savoir dépend, au départ, du contexte social de la famille du sujet. Aujourd'hui, en France, la plus grande partie de l'art reconnu par l'Etat, est encore l'apanage des classes aisées. Quel est le rapport établi avec l'enseignement de la musique dans les classes populaires ? L'écoute, comme nous l'avons dit plus haut, est accessible à tous. (Je ne parlerais pas du débat art/divertissement, considérant que les décideurs de cette distinction se basent sur des critères subjectifs, tout comme la citation de Bourdieu ci-dessus le rappelle. De plus, tant de musiques dites légères, divertissantes ou non-artistiques, ont trouvé la reconnaissance après de nombreuses années sans avoir rien changé à leur état. C'est donc le temps et le contexte qui ont donné raison au jazz, au rap, etc.) Cependant, nous observons que, bien que l'écoute se soit démocratisée, ce n'est pas le cas de la pratique musicale. A cela, plusieurs explications : le fait que certaines classes défavorisées ignorent l'existence de lieux d'apprentissage de la musique ouverts à tous, le prix des inscriptions, des instruments, une crainte d'entrer dans un lieu dont on ne connaît pas le fonctionnement et dans lequel on ne se sent pas autorisé à pénétrer, une "non envie" ou un "non besoin" d'apprendre la musique.

De plus en plus d'établissements d'enseignement de la musique entreprennent des



démarches pour développer la fréquentation de leurs établissements par les classes défavorisées. Etudions trois situations d'établissements ayant interrogé le problème de façon différente pour chacun. Et voyons les solutions qu'ils ont mises en place, pour répondre au même souci d'ouverture de leur établissement.

### Conservatoire à Rayonnement Régional de Grenoble :

Ce conservatoire proposait depuis les années 1990 un partenariat avec l'école primaire la plus proche, Hector Berlioz, pour donner des cours d'instruments aux élèves. L'école Berlioz était fréquentée par une population privilégiée, les parents faisant parfois venir leurs enfants de loin pour être dans ces classes musicales. Finalement, ces élèves étaient le public type des conservatoires (familles aisées, culture de la musique classique depuis l'enfance, quelques parents musiciens). Dans les années 2000, un nouveau directeur, Michel Rotterdam, décida de déplacer le système de classes à horaires aménagés vers une école de quartier plus populaire, Léon Jouhaux. Ce déplacement se réalisa en 2003. La proposition se fit alors auprès de familles n'ayant pas la connaissance de l'existence du conservatoire à moins d'un kilomètre de chez eux, pour des enfants découvrant grâce à l'école les instruments de musique et la pratique musicale. Ayant travaillé auprès d'eux, j'analyserai rapidement la situation. Les professeurs du conservatoire sont passés d'un public privilégié, ayant une culture musicale classique bien amorcée, avec des enfants travaillant tous les jours leur instrument, à un public totalement différent. Le public de la seconde école est composé en majorité d'enfants d'immigrés, dans un quartier fortement touché par le chômage et d'une grande misère sociale. Nous nous trouvons là avec beaucoup plus d'enfants perturbés aussi bien par des questions d'identité, que de violence. La réaction de bon nombre de professeurs du conservatoire fût la suivante : ils trouvaient que les élèves ne travaillaient pas, que leur niveau était trop bas, et ils commençaient à critiquer ce déplacement d'école. J'ai eu la chance de mon côté de donner des heures de soutien musical (je faisais réviser les enfants dont les parents ne pouvaient pas les aider) dans l'école primaire et donc de rencontrer les parents, les instituteurs, le directeur, les musiciens intervenants qui y travaillaient également. Les instituteurs m'avaient l'importance du dispositif musical qui, bien que ne concernant pas tous les élèves de l'école, avait un impact sur l'ensemble. Ceux qui ne jouaient pas venaient voir les copains, et, chose primordiale, tous bénéficiaient d'une découverte plus approfondie de la musique. Tous connaissaient l'existence du conservatoire. Dans un contexte tel, il serait important que les professeurs du conservatoire puissent rencontrer les familles, en demande de cela d'ailleurs. Car l'apport de cet enseignement est bien plus qu'un pur apprentissage musical, et cela est réellement visible lorsqu'on perçoit les élèves dans leur environnement. L'apprentissage de ces enfants là ne se focalise pas que sur l'instrument ou le chant, et malheureusement, nombre de professeurs du conservatoire habitués à des enfants plus disponibles à l'apprentissage musical ne voyaient pas tous les apports extérieurs à la pratique qu'ils leur transmettaient. Il me paraît important que les enseignants puissent remarquer les avancées de ces nouveaux élèves dans l'écoute, la concentration, l'altérité, la persévérance, la confiance en soi... Nous pouvons nous demander s'il ne s'agit pas, dans le travail avec l'école Berlioz puis avec Jouhaux, de deux façons de vivre la profession. Avons nous la même profession auprès des enfants disponibles à l'apprentissage

de la musique et auprès d'un public en manque de repères et ayant une culture artistique totalement différente de la culture française occidentale, ou (et c'est encore autre chose), n'ayant jamais eu l'occasion de développer leur sens artistique ? Le premier objectif du CRR de Grenoble est de "développer la sensibilité artistique". Le rôle de ces établissements est de veiller à ce que, ceux qui n'ont aucun rapport à l'art ou très peu, puissent le découvrir, grâce à l'école républicaine et dans un souci démocratique. Les autres objectifs sont de "développer la créativité, l'esprit critique et l'ouverture sur le monde". Il est du devoir d'un état démocratique de former des citoyens capables d'avoir un esprit critique et une ouverture sur le monde suffisante pour avoir une marge de liberté égale (dans l'idéal) aux classes dominantes. Pour atténuer, finalement, les différences.

#### Ecole Nationale de Musique de Villeurbanne (ENMV) :

Cette école a un statut de Conservatoire à Rayonnement Départemental, mais le choix a été fait de conserver le titre d'école nationale de musique. L'ENMV est un établissement très réputé au niveau national, de par la qualité des enseignants et des enseignements qui y sont dispensés. Elle est notamment très réputée en jazz et musiques actuelles et bon nombre de musiciens souhaitent y continuer leurs études après l'obtention d'un DEM en conservatoire. Cependant, cette notoriété nationale se fait un peu aux dépens des villeurbannais. Depuis quelques années, la mise en place d'"orchestres à l'école" a permis de faire connaître l'ENMV à la population de Villeurbanne. Cette idée consiste à prêter des instruments aux élèves de l'école primaire et de leur apprendre, grâce à des enseignants issus de l'ENMV qui se déplacent à l'école, la harpe, la flûte à bec, la guitare et la percussion en 6 mois, afin de créer un spectacle chapeauté par une musicienne intervenante. Celle-ci fait également chanter les enfants. Cette expérience permet de faire jouer et découvrir des instruments à des enfants n'ayant jamais eu accès à cela. A nouveau, ce dispositif est implanté dans un quartier défavorisé. Le but de cette expérience étant à la fois de faire jouer des enfants n'ayant pas facilement accès à des instruments, leur faire découvrir les notes, le chant, le doigté, toujours de façon orale. Et dans le même temps, ces activités musicales sont une façon de leur faire connaître l'existence d'un lieu d'apprentissage de la musique, qui leur est ouvert.

#### Ecole de musique Jean Wiener (CRC) - Venissieux:

Le choix de cette école a été de déplacer l'établissement lui-même, en 2006. Autrefois placé dans la zone la plus aisée de Venissieux (le "village"), les élus ont décidé de profiter de la reconstruction de l'école pour l'implanter au cœur d'un quartier moins favorisé, "les Minguettes". Ce quartier, comptant un tiers de la population de Venissieux, était une Zone d'Urbanisation Prioritaire. Le déplacement de l'école de musique faisait partie d'un projet global de décloisonnement de ce lieu (comprenant 40% de chômeurs, et sujet à une extrême violence), afin de mélanger les populations avec le reste de la ville. Les élèves habitant l'ancien lieu ont pu se déplacer jusqu'au nouveau puisque les familles étant plus aisées possédaient une voiture (tandis que l'inverse était plus rare). Une grande politique de publicité de l'école a été faite auprès des familles, et le moindre coût des cours (de 19,40 euros à 76,40 euros par trimestre selon les revenus des parents) ainsi que le prêt des instruments (de 6euros à 23euros par trimestre) a permis de faire accéder à la population environnante, pour la plupart

dans des situations précaires, à l'apprentissage de la musique. Le lieu est connu par tous les habitants, et relativement investi par eux. En effet, en quatre ans, c'est à dire depuis la nouvelle implantation, l'effectif maximal de l'école est atteint (600 élèves). L'effort de démocratisation (publicité massive, interventions de musiciens dans les écoles, ouverture de classes musicales dans une primaire et un collège etc.) a convaincu de nombreux élèves et familles. Une des conséquences est que la demande dépasse l'offre. Cependant, rares sont les élèves qui continuent cet apprentissage au-delà du second cycle. Nous verrons plus bas, les raisons que nous pouvons supposer être à l'origine de cette démotivation. (D'après un entretien avec la directrice de l'école de musique: Chantal GUIRAUD).

Tous ces exemples montrent l'effort mené pour décloisonner les classes sociales en difficulté, et faire accéder ces enfants à l'apprentissage de la musique. Le premier engagement de ces structures est de pouvoir faire jouer des enfants qui n'auraient pas eu accès à la musique sans l'intervention de professionnels dans leur milieu. Roger Planchon (1931-2009), metteur en scène issu d'un milieu populaire, devint un membre de la création du Théâtre National Populaire de Villeurbanne, et un fervent acteur de la démocratie culturelle. Il expliqua lors d'un entretien: "Moi j'ai fait du théâtre pour sortir de mon milieu" (cf Entretiens *INA.fr* - "*Structures et culture*" 1979). L'art peut en effet être un moyen d'ascension sociale. Cependant, ce n'est pas uniquement dû à la place privilégiée de la culture en France. Planchon poursuit en disant "comme d'autres ont pu faire de la boxe ou du cyclisme". L'intérêt de ces activités, artistiques ou sportives, est de permettre à l'enfant une ouverture sur le monde. Les artistes spécialement, sont amenés à "rencontrer le monde", ils peuvent vivre grâce à l'intérêt d'un public pour eux, et grâce à l'interaction entre différents acteurs leur permettant de se faire connaître et d'être diffusés. C'est dans la rencontre que les milieux peuvent se croiser et avoir une place égale face à l'admiration esthétique ou à l'euphorie sportive.

Dans ses travaux, Philippe Coulangéon démontre une appétence culturelle plus vaste au sein des classes sociales dominantes. On peut supposer que les enfants des classes populaires se sentent moins concernés par les musiques enseignées dans les conservatoires, qui sont pour la plupart de la musique savante :

*« Parmi les cadres supérieurs qui écoutent le plus souvent des variétés [...], 37% désignent aussi la musique classique ou l'opéra parmi les genres de musique qu'ils écoutent le plus. Si l'on adopte une définition plus large de la musique « sérieuse », en y incluant le jazz, la moitié des cadres auditeurs de variété sont aussi auditeurs de musique savante. Chez les ouvriers, les proportions correspondantes sont respectivement de 12% et 17%. Si elle apparaît peu « classante », l'écoute de la musique de variété s'inscrit*

*ainsi, chez les cadres ou les professions intermédiaires, dans un répertoire de goûts plus vastes et nettement plus porté sur la musique savante que chez les ouvriers ou les employés. »*<sup>13</sup>

Si nous prenons l'exemple de Vénissieux, école de musique à forte fréquentation populaire, nous remarquons que les élèves restent en général durant un ou deux cycles, mais vont très rarement en troisième cycle. Pourquoi cette démotivation? Quelle musique les élèves désirent ils faire? L'école répond elle à leurs attentes? Est-ce un problème en lien avec leur propre appétence culturelle? L'enseignement proposé correspond il à l'attente de ces populations mais également à l'attente des élèves issus de classes aisées, ayant pour la plupart une meilleure connaissance de la musique savante? L'ouverture des établissements à une culture musicale plus populaire (musiques traditionnelles, musiques actuelles...) est récente. Une des luttes contre la domination culturelle dont parle Pierre Bourdieu, peut être de travailler sur l'appétence culturelle, développer la curiosité de ceux qui ont le moins accès à des musiques différentes. Mais également modifier les savoirs que l'on transmet. Ne pas se contenter d'amener l'école de musique vers les publics empêchés mais aussi entendre ce qu'ils en attendent. Ainsi, l'école de musique de Vénissieux a beaucoup modifié sa pédagogie suite à son implantation aux Minguettes. Le public alors présent demande plus de pratique collective, le cours individuel ne leur convenant pas souvent. Les professeurs de Musiques actuelles ont aidé à l'élaboration de pédagogie plus en lien avec ce que voulaient les élèves, telle que la création d'un "parcours personnalisé" (les enfants choisissent des ateliers auxquels ils veulent participer). Notons également que tous ces établissements ayant enclenché une politique d'ouverture sociale, ont par la même occasion, créé de nouveaux départements de musiques actuelles, jazz, ou traditionnelle selon les lieux. La démocratisation ne va pas sans une idée de démocratie culturelle, qui se caractérise non pas par l'accès aux arts institutionnalisés mais par une reconnaissance et une intégration, dans les lieux de transmission artistique, de pratiques musicales autres. L'enquête de Coulangeon, menée auprès d'adultes, peut donner une idée du bain musical des enfants des différentes classes. Cependant, Antoine Hennion, dans Les conservatoires et leurs élèves, recherche menée auprès des élèves eux-mêmes datant de 1983, montre qu'ils écoutaient déjà des musiques totalement différentes de ce qu'ils jouaient pour la plupart. Cette enquête remontant à 27 ans sert à montrer le décalage déjà présent, alors que les publics des conservatoires étaient pour la plupart issus de classes privilégiées. Ce décalage, existant depuis la création des

---

<sup>13</sup> P. Coulangeon, *Sociologie des pratiques culturelles*, 2005

conservatoires, depuis l'institutionnalisation de l'enseignement de la musique, est à remettre en question quant à l'utilité de notre enseignement et au sens qu'il a pour nos élèves. Depuis cette enquête, les enseignements ont beaucoup évolué, mais il ne reste pas moins que des questions se posent toujours entre l'obligation d'un répertoire et un instrument.

### C) Les responsabilités politiques

Dans les entretiens audiovisuels menés auprès de Roger Planchon lors de l'émission *Lettre ouverte à l'an 2000* (Ina.fr), le metteur en scène fait une analogie entre la séparation de la justice et de la politique, avec la séparation entre la culture et la politique, toutes deux gages de la démocratie. Cependant, bien que la culture et sa diffusion ne doivent pas être au service de la politique (dérives totalitaristes), cette dernière est un moyen d'organisation de la diffusion et de l'accès. Les années Malraux ont largement œuvré à cela. Cependant, comme le relève Guy Debord dans La société du spectacle (1967), cette « immense accumulation de spectacles », qui n'est pas sans rapport avec la société de consommation, a oublié dans sa course, l'importance du FAIRE artistique. On a longtemps cherché à démocratiser du côté du public plus que du côté des artistes. Les expériences citées ci-dessus se diffusent petit à petit mais sont encore loin d'être générales à l'ensemble du territoire et de concerner toutes les écoles. Notons également que la concentration des efforts menés auprès de publics défavorisés se fait parfois au dépend des publics généralement perçus comme favorisés. Ces derniers étant considérés comme ayant plus facilement accès (culturellement et économiquement) à l'enseignement musical, il n'en reste pas moins que ce n'est pas parce qu'ils habitent dans un lieu privilégié, que tous ces enfants pratiquent un art. Or, tous les enfants ont le même besoin artistique. Et la pratique de celle-ci leur permet une construction en tant que citoyen.

*"Nombre d'expériences d'éducation artistique et culturelle, menées dans une dynamique de projets collectifs, ont démontré leur capacité de formation civique. L'affirmation de soi autant que l'acceptation de l'autre, la tolérance et le partage, l'engagement dans un projet commun qui intègre et dépasse les intérêts individuels, favorisent fortement cette dimension."<sup>14</sup>*

---

<sup>14</sup> J.G. Carasso, Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture?, éditions de l'attribut, 2005, p.42

#### D) Musique et lien social

Etant accessible à toutes les populations, la musique est un art illustrant beaucoup l'appartenance à un groupe social, une tranche d'âge etc. Pour reprendre l'évolution des téléphones portables pouvant diffuser de la musique, nous pouvons remarquer l'écoute revendicative de certains adolescents dans des lieux publics. Des groupes d'adolescents diffusent "leur" musique pour en profiter à plusieurs, comme s'ils établissaient un lien entre eux de cette façon. Quelle est l'utilité sociale de la musique? Pour le pianiste Franz Liszt (1811-1886):

*"L'art n'est pas une fin en soi, mais doit être un moyen de communication entre les individus."*<sup>15</sup>

Cette considération s'illustre par exemple dans l'expérience de Peter Renshaw, qui fit faire de la musique à des personnes isolées dans un camp de réfugiés. « *Son choc a été de voir la réaction de ces individus (...) et de réaliser que ce n'est pas la musique que l'on fait soi qui compte, mais tout simplement le fait d'en faire avec les gens, en ce qu'elle réveille une flamme de vie dans leur regard* »<sup>16</sup>.

En éduquant leur oreille, les enfants sont plus aptes à comprendre et à être sensibles à leur patrimoine culturel, ainsi qu'à celui d'autres sociétés. Finalement, dans la complexité des questionnements identitaires de bon nombre de communautés d'origine étrangère en France, la musique peut être un lien fort, dans l'intégration, et entre les différentes communautés. Lors d'un stage dans un collège en Zone d'Education Prioritaire, j'ai pu observer la scène suivante: un garçon de sixième arriva de Roumanie en cours d'année, ne parlant pas un mot de français. Il commença à pratiquer la langue après avoir appris par coeur "La fugue" de Maxime Leforestier. Il connaissait toutes les paroles et le professeur de français fût très étonné de voir que ce qu'il n'arrivait pas à lui faire faire avait été appris en cours de musique. Actuellement, l'Etat prônant la transformation des cours artistiques en modules optionnels ne prend pas en compte l'importance de telles situations. Cet enfant ayant une oreille très musicale (il chantait juste, phrasait naturellement le chant là où des enfants français, donc parlant couramment la langue, n'avaient aucune intention musicale), a pu s'accrocher au repère artistique qui correspondait à des choses qu'il connaissait déjà. Dans une société telle que la France, dite démocratique et terre d'asile, les arts sont indispensables à l'apprentissage de citoyens

---

<sup>15</sup> Franz Liszt HMO article de Dominique Bosseur, sous la direction de Jean et Brigitte Massin, ed. Fayard, 2003, p.791

<sup>16</sup> Jacques Moreau, lors de la journée d'étude du cefedem du 2 avril 2010

en devenir. Cet exemple montre que la musique aide à l'intégration, et permet donc l'échange entre différentes communautés. Elle est aussi bien une multitude de langages, dans le sens d'un mode de communication entre individus, qu'UN langage à part entière. Pour citer Françoise Dolto: "*La danse est un langage, et ce langage...est un art qui transcende le corps*"<sup>17</sup>. Ce langage "transcendental" est universel. Pour proposer une éducation plus égalitaire entre ses citoyens, il est important que l'Etat se serve de référents communs à toutes les sociétés, et parmi ceux-là, les arts.

Apprendre à "s'écouter", c'est aussi apprendre à "écouter", et à écouter les autres. Donc prendre conscience de l'altérité. La musique jouée à plusieurs nous met vite en face de notre besoin des autres, et de la nécessité d'une communication (verbale ou non) pour créer une cohésion artistique. Par essence, elle est un art de communication, un art collectif : dans le jeu en groupe, le partage avec le public, ou entre interprète et compositeur. Si l'on reprend l'image du triangle entre imagination / action / écoute (partie I-1-B), dans la création musicale, on remarque que l'idée de "communication" est constante. Même s'il s'agit d'aller de soi à soi (le musicien qui joue ou écrit pour lui se fait exécutant et receveur dans le même temps). La pratique de la musique ne peut se faire sans la notion d'altérité. Cette notion est indispensable à la cohésion artistique. Howard Becker, dans Propos sur l'Art, parle de cette cohésion artistique lors de l'expérience de l'improvisation dans un groupe de jazz. Il me semble, en tant que musicienne "baroque", que sa remarque est tout aussi valable dans le style de musique que je pratique, et je dirai finalement dans toutes les musiques jouées collectivement.

*« ...les musiciens élaborent une direction commune qui, trait caractéristique, - comme s'ils avaient tous lu Emile Durkheim\* - semble dépasser la somme des individus, comme si elle était douée d'une vie propre. C'est comme si, au lieu que ce soit les musiciens qui produisent la musique, ils étaient produits par elle... »*<sup>18</sup> (\* l'auteur fait référence au "Fait Social")

La cohésion d'ensemble crée un intense lien social, qui est également dû à la force de l'émotion ressentie à plusieurs. Quelle est cette émotion? Est elle présente également dans le jeu en soliste? Quel est cet aspect de la musique qui nous dépasse?

---

<sup>17</sup> Françoise Dolto, *Tout est langage*, 1987, Gallimard, p.68.

<sup>18</sup> Howard BECKER, *Propos sur l'Art*, ed. L'Harmattan, 1999, p.121

## **II - 1 - EXPERIENCE ARTISTIQUE ET DEPASSEMENT**

Dans la première partie (I-1-C)), nous avons vu que le besoin d'art est décrit par Maneveau comme un "besoin de beauté". Ce besoin est assouvi par le fait de vivre une expérience qui nous transcende. Enseigner un art a pour implicite de faire accéder à cette sensation de transcendance. En quoi la musique crée-t-elle cet instant? Que signifie-t-il exactement? Comment le décrire? Comment le transmettre?

### **A) Dépassement**

*"Considérons, de manière simple, que l'art c'est l'œuvre et sa production, la forme d'expression effectivement réalisée par un ou plusieurs individus. Cette œuvre implique un mouvement spécifique pour y parvenir, un processus, fait à la fois de techniques et de mystères, de travail et de talent, d'idées et d'émotions, de libertés et de contraintes, que certains nomment création."<sup>19</sup>*

Dans la création, il y a quelque chose qui émane de l'œuvre. Une chose qui émeut, qui touche, sans que l'on sache pourquoi. Qui passe, en musique, entre l'œuvre et le récepteur ou l'œuvre et l'acteur. Ce quelque chose va transcender le reste. De quoi s'agit-il exactement? Qu'est-ce qui provoque cette sensation d'arrêt du temps? L'émotion musicale paraît se placer ailleurs, comme un instant qui nous dépasse. Les perceptions de l'espace et du temps se modifient, comme le soulignait l'exemple de l'expérience de Primo Levi (Partie I°-1-C). L'instant artistique transcende le temps et l'espace, et permet à l'homme de se situer d'une autre façon : il se situe par rapport à cette transcendance, donc par rapport à quelque chose d'intangible, qui le dépasse, et pour lequel il n'y a pas de mot précis. Jankelevitch écrit à ce sujet :

*« Le mystère musical n'est pas l'indicible mais l'ineffable. [...] Est indicible ce dont il n'y absolument rien à dire, et qui rend l'homme muet en accablant sa raison et en médusant son discours. Et l'ineffable, tout au contraire est inexprimable parce qu'il y a sur lui indéfiniment, interminablement à dire [...] Car si l'indicible, glaçant toute poésie, ressemble à un sortilège hypnotique, l'ineffable, grâce à ses*

---

<sup>19</sup> J.G. Carasso, Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?, éd. de l'attribut, 2005, p.31



*propriétés fertilisantes et inspirantes, agit plutôt comme un enchantement, et il diffère de l'indicible autant que l'enchantement de l'envoûtement. »<sup>20</sup>*

La question a été posée de savoir si l'on peut transmettre ce qui est inexprimable. L'enseignant est un être de parole, certes, cependant la pédagogie est aussi affaire de communication, et il me semble que l'on peut communiquer de plusieurs façons. L'imitation en est une des possibilités. Il est des enfants qui comprennent tout de suite que ce qui se joue dans la musique dépasse les notes, l'écriture ou la justesse. Qui cherchent d'emblée un « geste artistique », pour reprendre l'expression de Guy Maneveau :

*« Il semble que ce que nous nommons « geste artistique » - en désignant par cette expression l'ensemble des démarches s'inscrivant dans la recherche du beau, geste du créateur, mais aussi geste de l'exécutant, geste de l'auditeur et du spectateur – ne puisse apparaître que comme un dépassement de la fonction première de l'instrument. »<sup>21</sup>*

D'autres enfants (ou adultes) auront beaucoup plus de mal à comprendre ce qu'on leur demande quand on leur dit par exemple : « Que veux tu raconter en jouant? ». On parle là de cette notion qui nous dépasse, et différents moyens peuvent être utilisés pour aider l'enfant à trouver son geste. Certains professeurs pensent que c'est en lui indiquant la façon de jouer chaque note que l'enfant y parviendra : cela est un leurre, car l'enfant réalisera uniquement ce que l'enseignant imagine pour son propre geste artistique, de musicien ayant un passé artistique incomparable à celui de l'apprenant. Le geste de l'un ne correspond pas forcément à un autre. Différentes méthodes peuvent se proposer pour l'aborder : le développement de l'imaginaire (quel paysage, personnages, couleurs, temps...se dessine dans ton morceau ?), l'écoute des enchaînements harmoniques (quelles notes s'appellent entre elles, se répondent etc.), l'écoute et la projection de son propre son... Les façons de faire sont aussi nombreuses que les enseignants et les apprenants. Mais toutes tendent à la même idée : sortir de son exécution propre afin de réaliser un « moment musical », un instant hors du temps, pouvant provoquer chez le créateur ou l'auditeur, une « émotion artistique ». Cet aspect est (à première vue) subjectif dans notre rapport à l'art. Il s'agit d'un ressenti très personnel, étant propre à l'intime. Qu'est-ce qui

---

<sup>20</sup> Vladimir Jankelevitch, *La musique et l'ineffable*, 1961, rééd. Au Seuil, 1983, p.37

<sup>21</sup> Guy Maneveau, *Musique et Education*, ed. EDISUD, 2000, p.142

se crée au-delà, en dehors? Mais bien qu'étant subjectif et certainement vécu de façon différente pour chacun, cet ineffable existe. Voilà ce qu'en dit Hector Berlioz (1803-1869) dans ses Mémoires :

*« Laquelle des deux puissance peut élever l'homme aux plus sublimes hauteurs, l'Amour ou la Musique ? ...c'est un grand problème. Pourtant il me semble qu'on devrait dire ceci : l'amour ne peut pas donner une idée de la musique. La musique peut en donner une de l'amour. Pourquoi séparer l'une de l'autre ? Ce sont les deux ailes de l'âme. »<sup>22</sup>*

La vision de Berlioz sur l'élévation qu'engendre la musique chez l'homme, peut être entendue de plusieurs façons : elle élève dans le sens où elle peut nous donner la sensation d'être séparé du temps réel qui se déroule, sensation d'élévation hors du temps, du lieu, des contraintes qui nous entourent (on rejoint ici l'idée libératrice de l'art). Et elle nous élève dans un élargissement de notre culture, elle nous fait grandir en quelques sortes.

## B) Le "geste musical"

Le rapport que chacun entretient vis à vis du « geste musical » est différent. La recherche de cela pour l'apprenant, implique de sortir d'une exécution primaire de l'œuvre. Entendons par primaire, une exécution technique propre, mais impersonnelle, ne provoquant pas d'émotion particulière. Que cherchons nous pour créer un ineffable musical ? Relevons quelques passages des notes (1832) de Madame Boissier, observatrice des cours de Franz Liszt :

*« Il déteste le crispé, l'apprêté, il veut de beaux sons, qu'on donne tout ce que l'on peut donner, qu'on ne garde rien pour soi ; qu'on ait une expression libre, aisée, naturelle, abandonnée pour ainsi dire. [...] Il veut que l'interprétation soit basée uniquement sur des sentiments vrais, sentis profondément et sur un naturel parfait. [...] Il nous joua des compositions de Weber, de Beethoven et tels sont l'expression, le caractère passionné qu'il imprime à tout ce qu'il joue qu'on est arraché à soi-même et envahi par les sons. On vit en lui et non en soi. « Abandon naturel et passion », voilà sa devise. »<sup>23</sup>*

---

<sup>22</sup> H. Berlioz, Mémoires, Paris, 1875

<sup>23</sup> Liszt en son temps, P.A. Hure et C. Knepper, ed. Pluriel, 2005, p.132-133

La question des sentiments peut paraître très romantique, cependant c'est l'analogie la plus fréquente dans l'interprétation musicale pour parler de la recherche esthétique à avoir. C'est semble-t-il, dans notre culture, ce qui parle le plus dans une approche musicale. Pour trouver un geste artistique convaincant. Cette mise en mot des sentiments, des émotions, des sensations, est évidemment un travail ambigu. En voulant révéler en l'enfant ce qui le touche afin que son morceau soit touchant, il faut qu'il le repère au préalable. En voulant le faire se libérer de ce qui retient une expression qui se veut "naturelle", "abandonnée", on lui demande parfois de chercher ce qui peut le bloquer, et cela peut donner lieu à de véritables discussions d'ordre psychologique. Nous sommes des enseignants, et devons donc être conscients et responsables des limites à respecter. Il n'est pas rare de voir de nombreux transferts dans les relations entre enseignants et apprenants en musique. C'est pourquoi la formation des enseignants est primordiale, car tout le monde n'est pas forcément à même de gérer cela, et le rôle que l'on "subit" en tant qu'enseignant de la musique, à cause ou malgré nous, est très délicat. Peut-on rechercher cela sans entrer dans l'intimité ? C'est là toute la difficulté de l'enseignement musical. Pour reprendre Freud "Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir". L'enseignant, musicien lui-même, entretient un rapport qui lui est propre à cette sensation d'ineffable, et qui n'est pas forcément évident. En parlant de cet ineffable, le rapport à la musique de l'enseignant se transmet sur son élève aussi bien consciemment qu'inconsciemment. Afin que l'enfant puisse se construire et trouver sa propre relation à ce dépassement, il est important qu'il ait les moyens d'avoir un échange musical avec différents enseignants, et différents élèves. C'est dans l'interaction la plus large possible, dans le fait de vivre plusieurs situations musicales, qu'il aura le plus d'expériences différentes de ce qui peut dépasser. Qu'il ressentira ce qui le porte à le sentir ou à le provoquer. Comme le remarque Guy Maneveau, le geste artistique est gratuit, « *dans la mesure où se donner du plaisir est une sorte de superflu, une sorte de prime accordée au survivant* »<sup>24</sup>. Le plaisir artistique est spécifiquement humain, et la possibilité de le vivre comme on le souhaite dans un Etat est un indice de notre liberté. Les dictatures ont beaucoup utilisé cette émotion artistique, au service d'une manipulation des masses. Le fait de faire connaître cela, cette sensation, aux enfants, permet de leur faire comprendre qu'une chose inexplicable nous séduit dans la musique. Et l'on peut supposer qu'en étant avertis de cela, grâce à un apprentissage artistique les faisant créer et pas seulement exécuter, ils seront moins manipulables par cet ineffable. La recherche et le besoin de

---

<sup>24</sup> Guy Maneveau, 2000, p. 143

beauté doivent pouvoir demeurer dans une approche libre, afin d'être véritablement une sensation transcendante. Avoir une approche libre de la musique inclue ce que cet art permet de liberté.

## II - 2 - LE RAPPORT A LA LIBERTE

*"La difficulté à concevoir la liberté, peut être résumée comme la contradiction entre notre conscience qui nous dit que nous sommes libres et par conséquent responsables, et notre expérience quotidienne dans le monde extérieur où nous nous orientons selon le principe de causalité."<sup>25</sup>*

### A) L'éclairage d'Hannah ARENDT

Tous les philosophes se sont penchés sur cette question de la notion et de l'existence de la liberté. J'appuierai ma réflexion sur l'éclairage d'Hannah Arendt (1906-1975), philosophe spécialiste de la pensée politique de son temps, et tout particulièrement des régimes totalitaires. Dans La crise de la culture, au sein d'un chapitre dédié à la question de liberté, elle écrit :

*" La liberté [...] est réellement la condition qui fait que des hommes vivent ensemble dans une organisation politique. Sans elle la vie politique serait dépourvue de sens. La raison d'être de la politique est la liberté, et son champ d'expérience est l'action."<sup>26</sup>*

Vivant en société, les hommes s'organisent afin de garantir une certaine liberté pour tous (au lieu d'avoir des dominés victimes de la loi naturelle du plus fort). Grâce à cette organisation, l'existence de la liberté de chacun peut avoir lieu. Dans l'idéal démocratique, l'éducation doit pouvoir permettre aux enfants d'être égaux et libres au sein de la société. Comme nous l'avons vu dans la partie sur le dépassement (II-1-B), l'expérience de la liberté dans un Etat passe notamment par l'expression des arts. Comment aborder la liberté dans l'enseignement de la musique? Si nous considérons les cours en école de musique, nous pouvons observer que l'enfant n'est pas vraiment libre, ni dans le choix de son professeur (souvent imposé par le lieu), ni dans le choix du lieu d'apprentissage; nous ne savons pas même si le choix de faire de la musique lui est personnel ou s'il dépend de ses parents. Cependant, à l'intérieur du cadre (de

---

<sup>25</sup> Hannah Arendt La crise de la culture (1954 à 1968), chap.IV *Qu'est-ce que la liberté?*, Gallimard, coll. Folio Essais, p.186

<sup>26</sup> H. Arendt, La crise de la culture, 1968, p.190

l'organisation) donné par l'école et l'enseignant - qui peut être considéré comme une contrainte extérieure imposée à l'enfant - peut se développer différentes façons de faire pour permettre à l'élève d'accéder à ce que Hannah Arendt nomme la "liberté intérieure" :

*"cet espace intérieur dans lequel les hommes peuvent échapper à la contrainte extérieure et se sentir libres."*<sup>27</sup>

*"Non le cœur, non l'esprit, mais l'intériorité comme lieu d'absolue liberté à l'intérieur du moi fût découverte dans l'Antiquité tardive par ceux qui n'avaient pas de place propre dans le monde et manquaient donc d'une condition mondaine qui, depuis la première Antiquité jusqu'au milieu du XIXème siècle environ, a été unanimement tenue pour un postulat de la liberté. Le caractère dérivé de cette liberté intérieure, ou de la théorie selon laquelle la "région propre de la liberté humaine" est "le domaine intérieur de la conscience" apparaît plus clairement si nous remontons à ses origines..."*<sup>28</sup>

Le rôle du pédagogue est de mettre en place les moyens permettant à l'apprenant d'éveiller cette notion de liberté intérieure. Et afin d'y parvenir, il lui faudra proposer différentes actions et rechercher avec l'apprenant comment les vivre, quel chemin prendre pour avancer, pour agir, en concordance avec ce qu'il (l'apprenant) veut faire. Pour Epictète, l'homme libre est celui qui vit comme il le souhaite. *"Epictète poursuit en montrant qu'un homme est libre s'il se limite à ce qui est en son pouvoir, s'il ne s'engage pas dans un domaine où il peut rencontrer des obstacles."* Or, Pour Hobbes, cité par Arendt, *"la condition de toute liberté est de se libérer de la peur"*<sup>29</sup>. Pour s'en libérer, il faut apprendre à la surmonter, à la dépasser, en d'autres termes à se dépasser soi-même, acte primordial dans l'apprentissage d'un art. L'enseignant doit mener l'apprenant à aller au plus près de ses limites (situation de déséquilibre) pour lui faire prendre conscience de la marge qu'il a jusqu'à l'obstacle (donc de sa marge de liberté), mais surtout pour lui faire prendre conscience qu'il peut repousser ses limites, personne ne sait en fait jusqu'où. L'action lui permet de ressentir et de vivre sa liberté. Le noeud du problème en pédagogie sera de faire concorder et se croiser, se nourrir mutuellement, les envies et les possibilités de l'enfant, par rapport à son action et ses peurs. *"Ce n'est que là où le je-veux et le je-peux coïncident que la liberté a lieu"*<sup>30</sup>. La volonté précède la liberté, et dans une

---

<sup>27</sup> H. Arendt, *La crise de la culture*, 1968, p.190

<sup>28</sup> H. Arendt, *La crise de la culture*, p.191

<sup>29</sup> H. Arendt, *La crise de la culture*, p.195

<sup>30</sup> H. Arendt, *La crise de la culture*, p.208

constante progression, construit un chemin devant permettre de plus en plus de possibles. Dans le cas de l'enseignement musical, on peut supposer que l'apprentissage et la réflexion menée dans l'interprétation, sont l'action dans laquelle se posent ces questions de je-veux et je-peux. C'est en permettant à l'apprenant d'élargir ses possibilités, qu'on lui permettra de choisir parmi celles-ci, de vouloir et de jouer telle ou telle interprétation. Or, c'est en recherchant différentes possibilités d'interprétation qu'il va développer une technique au service de son vouloir. L'important est que le pédagogue soit garant de la concordance entre le vouloir et le pouvoir, pour faire ressentir à l'enfant ce qu'il est capable de faire, pour lui faire ressentir ses possibilités (encore une fois sa capacité à repousser ses limites) et donc sa liberté. La virtuosité et l'excellence peuvent devenir libératrices lorsqu'elles sont pensées et vécues dans l'idée aristotélicienne de la liberté signifiant, pour l'homme, de faire ce qu'il désire. L'éclairage d'Hannah Arendt tend à démontrer que la liberté se trouve dans l'action, dépendante de la volonté. Que doit-il se jouer dans l'enseignement pour mettre en jeu l'action et la volonté propre de l'enfant?

## B) Praxis et Poiésis

Francis Imbert introduit L'impossible métier de pédagogue, en rappelant la différence entre la *Praxis* et la *Poiésis*. Voyons ce que signifient ces deux processus, afin de comprendre en quoi, seul le développement de la *praxis*, répond à l'idée d'une approche et d'un ressenti de la liberté.

*" A la vie dans la théorie..., qui reste pour Aristote la vie parfaite, il joint une vie pratique, c'est à dire politico morale de style platonicien, qui relève de la praxis, et une vie poétique, vie de fabrication, de production matérielle, de travail, celle-ci indigne de l'homme pleinement homme."<sup>31</sup>*

Francis Imbert explique que *" La poiésis concerne la production d'un objet, objet qui est sa fin..."* Tandis que *" La praxis, au contraire, relève de l'action qui possède sa fin en elle-même..."<sup>32</sup>* La *praxis* est l'accomplissement de soi dans l'activité, le sens même des choses. L'essence de la chose se trouve dans l'activité. On ne travaille pas à une chose dans un but (comme dans la poiésis). Travailler pour aller vers un but fini fait que le sens

---

<sup>31</sup> Francis Imbert, L'impossible métier de pédagogue, ESF éditeur, 2000, E.Weil, étude citée, p.14

<sup>32</sup> Francis Imbert, L'impossible métier de pédagogue, 2000, p. 15

est dans l'œuvre finale et non dans l'activité que comprend la construction de l'œuvre. L'activité pour une fin précise est aliénante et esclavagiste puisqu'elle a des règles définies, pour une production prédéterminée. Dans cette production, l'homme ne s'occupe pas de lui, il n'est pas dans l'élaboration constante d'un mode de fonctionnement. Il s'occupe de tout faire pour tendre au mieux au produit fini. C'est en cela que se définit la *poiésis*. Là est le danger dans l'enseignement de la musique, si on mène les apprenants à produire (ou reproduire) au mieux le résultat déterminé à l'avance par le "maître" (plus que le pédagogue), plutôt que d'arriver à ce que l'action musicale même devienne la pure expression de soi. L'enjeu de l'enseignement doit être de développer la *praxis* chez chacun, pour chacun, donc en fonction de ce que l'élève est, de ce qu'il a vécu, de ce qui l'attire (et vers quoi il tend). C'est seulement dans la *praxis* qu'on est libre, la *poiésis* nous asservit pour la production d'un objet. "*Là où l'activité est elle même sa propre fin, ce qui vaut, c'est l'activité*"<sup>33</sup>.

### C) Liberté et pratique musicale

Comment développer la *praxis* en cours de musique? De quelle façon élargir la palette de possibles de l'enfant pour lui permettre de choisir, d'être maître de son jeu? Proposer différentes approches de l'apprentissage musical, et différents styles de musique, différentes interprétations. La création, la latitude de recherche, la pratique collective, une "pédagogie de l'erreur", seront des moyens de développer chez l'enfant aussi bien ses facultés créatrices soit une liberté extérieure (choix des musiques qu'il veut jouer par exemple), qu'une liberté intérieure (libéré de la peur, confiance en lui...).

Malgré toutes ses recherches pour mener l'enfant vers une certaine liberté grâce à l'apprentissage, l'enseignant est aussi conditionné par sa propre marge de liberté. La position du musicien dans la société et la marge de liberté qui lui est accordée ou non influenceront forcément sur l'enseignement qu'il transmettra. La conception implicite d'une obligation de résultat dans l'enseignement artistique, pousse trop souvent les enseignants à mettre en place un enseignement "efficace". Le jeu d'un élève à son examen primera sur la globalité des apprentissages menés durant l'année. Parents, enseignants, et élèves même, imaginent le plus souvent la réussite d'un apprentissage musical dans la "parfaite" (vis à vis de qui et de quoi?) réalisation d'une œuvre. Si faire de la musique dépend d'un but à atteindre, la *poiésis* est de mise. Nous ne pouvons faire se rencontrer une idée de la

---

<sup>33</sup> Francis Imbert, *L'impossible métier de pédagogue*, ESF éditeur, 2000, p.15



liberté avec cette conception de l'enseignement. Il me semble que la question est de savoir si l'élève a appris à élaborer son interprétation par sa recherche ou s'il a réalisé la vision de l'enseignant. L'approche de la liberté se fera dans une pratique et une recherche de l'élève, dépendant aussi, finalement, de la confiance et de la latitude d'innovation permises à l'enseignant. Malheureusement, la question s'étend en dehors de l'apprentissage de la musique. La liberté du musicien n'est pas toujours acceptée même en tant que créateur. Beaucoup de maisons de disques demandent aux artistes qu'ils produisent de modifier leurs compositions en voulant les faire correspondre à une certaine demande du public acheteur, plus exactement à l'idée qu'ils s'en font. A quel point la liberté intérieure dont parle Hannah Arendt est elle liée à la liberté extérieure dont on parle ici?

*" Aujourd'hui, dans les sociétés occidentales, le besoin de geste artistique se manifeste partout et de plus en plus, de manières variées, éventuellement contestataires, revendicatives ou conquérantes, mais presque toujours dans une perspective libératrice, ce qui est hautement significatif et révélateur."*<sup>34</sup>

Comment enseigner la musique avec une idée de la liberté, quand les artistes vivent dans une société leur accordant une confiance limitée? Ce besoin d'art dans une "perspective libératrice" est il révélateur d'un manque de liberté ressenti?

Pour conclure, nous ferons le rapprochement avec l'Allégorie de la Caverne de Platon. Dans cette idée de liberté, il résultera forcément une modification de la réalité pour l'individu ayant appris à se servir autrement de ses sens (en l'occurrence l'ouïe en musique). L'idée, dans l'enseignement, est de permettre aux enfants d'avoir une vision la plus large possible du monde qui les entoure afin d'être libres de penser par eux-mêmes.

---

<sup>34</sup> Guy Maneveau, *Musique et Education*, EDISUD, 2000, p. 141

## CONCLUSION

A travers la réflexion qui a été menée nous remarquons que l'enseignement de la musique permet d'accompagner le développement et la construction de l'enfant. Les spécificités de l'art, telles que le rapport à sa propre expression et à la liberté rejoignent bon nombre de spécificités démocratiques. Dans l'essai d'analyse de la nécessité de l'enseignement musical qui a été mené à travers ce mémoire, plusieurs interrogations n'ont pas été abordées étant donné l'ampleur du sujet. Comment mener la variabilité didactique dans l'enseignement musical? Comment travaillons nous en lien avec les autres structures d'éducation pour permettre aux enfants d'avoir une approche du dépassement de soi et de la liberté (pour reprendre les deux notions évoquées) qui soient prégnantes dans leur cheminement personnel? Quels sont le rôle et la place de la politique vis à vis de notre enseignement? Après les années Malraux et le grand effort de démocratisation qui a été fait, nous pouvons imaginer que nous sommes à présent dans une démarche d'accès qui n'est plus uniquement la contemplation esthétique, mais bien l'expérience artistique, dans tout ce qu'elle inclue de questionnements, de recherche, et de plaisir. En continuant de développer les projets faisant des jeunes apprenants des musiciens de la cité (tel l'orchestre à l'école), il est possible d'imaginer que les enfants pourront réellement s'investir artistiquement et innover en tant que créateurs.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Hannah ARENDT, La crise de la culture, de 1954 à 1968, Gallimard, coll. folio essai, traduit de l'anglais sous la direction de Patrick Lévy, 1972

Howard BECKER, Propos sur l'Art, L'Harmattan, traduit de l'américain sous la direction de Jean Kempf, 1999

Elisabeth BAUTIER et Jean-Yves ROCHEX, Henri Wallon, L'enfant et ses milieux, Hachette éducation, 1999

Patrice BONNEWITZ, La sociologie de P.Bourdieu, Presses Universitaires de France, 2002

Jean-Gabriel CARASSO, Nos enfants ont ils droit à l'art et à la culture? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle, ed. de l'attribut, coll. la culture en question, 2005

Michel DEVELAY, Donner du sens à l'école, ESF éditeur, 1996

Francis IMBERT, L'impossible métier de pédagogue, ESF éditeur, 2000

Guy MANEVAU, Musique et Education, Edisud, 1975

Jean et Brigitte MASSIN, Histoire de la musique occidentale, Fayard, 1985

Roger PLANCHON – entretiens INA.fr - "Structures et culture" - 1979

Claire RENARD, Le geste musical, Hachette/Van de Velde, 1982

Eddy SCHEPENS, L'école de musique reste à inventer, DEA de sciences de l'éducation, 1997

Cahiers de recherche, Cefedem Rhône-Alpes et CNSMD de Lyon, Enseigner la musique n°9 et 10, 2007

Cahiers de recherche, Cefedem Rhône-Alpes et CNSMD de Lyon, Enseigner la musique n°8, 2005

## MUSIQUE ET CONSTRUCTION DE L'INDIVIDU

Ou la nécessité de l'enseignement de la musique dans une société démocratique

L'accessibilité à l'art est une idée constante dans toute société démocratique. Quelles spécificités font de l'enseignement musical un apport important dans l'éducation de futurs citoyens ? En quoi l'enseignement de la musique peut-il permettre d'établir un rapport réfléchi à la société ? Qu'est-ce qui, dans l'expérience musicale personnelle, permet l'épanouissement de l'enfant ? Quels aspects particuliers de la musique l'aideront à l'élaboration de sa vision du monde ? Comment faire accéder à l'art musical, au sens même de l'élaboration d'une émotion, à la création, à l'impalpable ? Les bénéfices de l'enseignement musical pour l'enfant se feront aussi bien sur le plan de sa construction personnelle, que sur le plan de sa construction sociale. Ce travail interroge, parmi tous les aspects faisant d'une société une démocratie, le développement de la sensibilité artistique et le rapport à la liberté à travers l'enseignement musical.

**Mots Clefs** : Construction - individu - création - dépassement - ineffable - culture - démocratisation - Liberté

