

Denise ZOOGONES
Discipline : piano

*La musique, une pratique culturelle spécifique : approche
analytique de son expression au sein des institutions
musicales*

Sous la direction de Hélène GONON

Cefedem Rhône-Alpes
Promotion 2004-2006

Lyon, mai 2006

Introduction

Première partie

Jalons et repères socioculturels

1. Musique populaire, musique savante (p. 2)
2. Comment faire le lien ? (p. 3)
3. Une pratique culturelle distinctive qui contribue à faire perdurer les inégalités (p. 3)
4. L'origine sociale des élèves (p. 4)

Deuxième partie

Les contenus, les savoirs enseignés : quels modèles, quelles références

1. Le modèle historique (p. 7)
 - Le modèle par excellence : le Conservatoire de Paris
 - Les orphéons : mouvement social, pratique populaire ?
2. La sélection par l'évaluation (p. 10)
3. Le rapport au savoir (p. 12)
4. Les musiques exclues : un problème culturel ? (p. 13)
5. Quelle place pour la pratique amateur dans l'institution (p. 14)
6. Un exemple d'organisation de l'enseignement dans un CNR (p. 14)

Troisième partie

La/les politique(s) culturelle(s) : contradiction entre discours officiel et réalité sur le terrain

1. Naissance d'une politique culturelle (p. 18)
2. Les premiers vers la mise en place d'une politique musicale de démocratisation (p. 20)
3. La Charte de 2001 (p. 22)
4. Démocratisation culturelle ou démocratie de la culture (p. 23)

Quatrième partie

Nécessité de la médiation culturelle

1. De nouvelles problématiques (p. 26)
2. Evolution des modes de médiation (p. 27)
3. Un exemple de médiation : le projet pédagogique (p. 28)
4. Réflexions (p. 29)

Conclusion (p. 31)

Bibliographie (p. 32)

Résumé mots-clés (p. 33)

Annexes (p. 34)

Introduction

La musique telle qu'elle est enseignée dans les institutions musicales est souvent référencée comme une musique noble avec ses interprètes, ses lieux d'expression : opéras, salles de concerts... Son répertoire s'impose comme celui qui doit être étudié, interprété. La maîtrise de ce répertoire est celle à laquelle on se réfère dans les grands concours internationaux d'interprétation musicale.

Y aurait-il une opposition entre une musique empreinte de toute une tradition de l'excellence et une autre d'expression plus populaire et actuelle ? En mettant l'accent sur l'excellence, comment une démocratisation peut-elle être possible dans l'école de musique ? Comment l'école de musique peut-elle faire le lien pour que ces musiques puissent s'interagir, s'interférer voire s'interpeller ?

Le but de ce mémoire est d'analyser les enjeux qui se nouent de ces différentes pratiques musicales. Une première partie tentera de faire un premier éclairage de cette pratique culturelle par une approche sociologique.

La deuxième s'attachera à comprendre en quoi les modèles auxquels la musique enseignée à l'école de musique se réfère déterminent ses contenus et ses savoirs.

La troisième et la dernière partie analyseront les différentes étapes de la mise en place d'une démocratisation et à la difficulté à laquelle elle se heurte, et la nécessité de passer par la médiation.

Première partie

Jalons et repères socioculturels

Il est absolument primordial pour un musicien et/ou un enseignant de la musique de savoir quelle est la place réelle de la musique dans la société, de comprendre comment elle fonctionne, d'être en mesure de théoriser à partir de données ou des observations récoltées. L'approche critique permet seule de comprendre la réalité dans laquelle on pourrait vite se laisser enfermer. Elle favorise ainsi une distanciation par rapport à son métier et rend possible une analyse objective de la réalité professionnelle.

1. Musique populaire, musique savante

Il y a musique et ...musique, deux termes semblables mais qui ne font pas référence à la même réalité. Notre époque moderne « ghettoïse » la musique dite savante, la cantonne à une soi-disant élite et l'oppose à la musique populaire. On a ainsi cloisonné ces musiques avec d'un côté, une musique « non savante », variété, rap, hip-hop, rock...etc., et de l'autre, une musique appelée « classique », terme d'ailleurs générique qui ne recouvre qu'une époque très restreinte et qui ne concerne qu'une partie bien déterminée de l'histoire musicale. Cette distinction n'existe pas avant le XIXe siècle. La musique sert parfois à louer Dieu et, est destinée au peuple tout entier, de même que les drames liturgiques représentés sur les parvis de l'église servent à entretenir la ferveur religieuse du peuple.

C'est au début du XIXe siècle que les institutions destinées à former les spécialistes de la musique se créent à l'usage de la société post-révolutionnaire. C'est aussi le moment où se dessinent les lignes de démarcation entre la haute culture musicale et les « autres ».

Par musique savante, on entend *musique classique* (ou *musique sage*), musique occidentale qui devient pour une certaine catégorie de gens La Grande Musique. Cette musique savante se constitue vraiment au XIXe siècle. Le domaine de la spécialité apparaît alors avec ses critères d'évaluation, son répertoire, ses organes propres (revues musicales, édition). Les classes privilégiées deviennent les arbitres en matière de goût. Une hiérarchie du genre s'installe, l'opéra-comique doit expurger son répertoire de tout ce qui rappellent trop clairement ses origines populaires. Il se constitue un « patriciat musical¹ », avec un manière de faire les concerts, et son rituel. Les amateurs, ceux qui pratiquent alors la musique laissent leur place aux mélomanes, ceux qui l'écoutent. La musique savante se fait dans les salons ou les salles de concert, interprétée par des professionnels, elle se sépare de la musique populaire dont elle se distingue par ses lieux, ses interprètes, ses modes de diffusion.

¹ Sophie-Anne Leterrier, « Musique populaire et musique savante au XIXe siècle ; Du « peuple » au « public », Revue d'histoire du XIXe siècle 1999-19, « Aspects de la production culturelle au XIXe siècle ».

Aujourd'hui, ces deux musiques s'opposent sur un fond de luttes sociales, la musique populaire largement diffusée par les médias et musique savante, confinée dans une sphère sociale bien précise.

Y aurait-il alors une « vraie culture » et une « sous culture » ? Et il y aurait une pratique musicale spécifique aux deux musiques ? Or, les premières « bénéficient d'une reconnaissance sociale supérieure aux autres² ».

2. Comment faire le lien ?

Le rapport à l'art est une question importante. L'individu ne se tourne pas vers quelque chose dont ne saisit pas le sens. Il a besoin de comprendre, d'une part, d'où viennent les objets culturels et, d'autre part, de comprendre les concepts et principes qui les forment. Pourquoi telle musique est écrite de telle façon, qu'est-ce qui lui donne sens ? Il faut « désacraliser » ce qui semble intouchable, tant dans son sens, que dans son accès.

« L'idée est de faire sortir toutes les musiques de leur ghetto. Peut-être la musique contemporaine est, elle aussi, enfermée dans un ghetto ? Si elle en sortait un peu et allait au-devant de la société, elle serait moins rejetée, moins perçue comme trop cérébrale. Comme le pensaient certains dans les années 80, je crois que l'enjeu de la musique contemporaine n'est pas de faire des commandes, mais qu'il réside plutôt dans la socialisation de cette musique, c'est-à-dire la faire entrer dans la cité³ ».

Le phénomène inverse doit se faire. Il y a également une nécessité de compréhension des concepts liés aux expressions musicales les plus actuelles, de saisir le sens du « comportement » de toutes les musiques, de la plus traditionnelle à la plus populaire. Les musiques d'expressions actuelles et populaires ont leur langage propre.

« C'est un type de musique qui se consomme immédiatement : une musique de consommation immédiate. Elle s'apparente aux musiques traditionnelles, dans une concentration sur la production sonore qui peut mener jusqu'à la transe..⁴ »

L'école de musique est le lieu où ces liens peuvent se créer. Comment faire pour que l'ouverture se fasse, qu'il y ait interaction entre toutes ces musiques ? Comment faire pour que toutes les musiques aient une place égale dans l'institution ?

3. Une pratique culturelle distinctive qui contribue à faire perdurer les inégalités

Le divorce est donc flagrant entre musique populaire et musique savante. Dans les pratiques musicales, la même cassure se manifeste entre les pratiques labellisées « culturelles » et celles non

² Enseigner la musique n° 4, *L'avenir de l'enseignement spécialisé e la musique, Entre désir et impuissance : pourquoi le changement est-il si malaisé ?* par Michel Rotterdam, p.119.

³ Enseigner la musique n° 6 et 7, cahiers de recherches du cefedem Rhône-Alpes et du Conservatoire national supérieur musique et danse de Lyon, p. 215.

⁴ Id, p. 213.

reconnues car populaires. Aller aux concerts classiques, acheter de disques, posséder un instrument de musique fait partie de ces pratiques considérées comme culturelles. La musique prend une place importante et devient une *pratique sociale*, comme le seraient le sport, les voyages, visites de musées...etc. L'enfant issu de ces milieux pratiquant cette musique va en être imprégné, il va s'agir d'une sorte de « conditionnement » inconscient ; cette culture musicale fait partie intégrante de son éducation. On lui transmet ainsi des règles et des valeurs culturelles. Il apprend des manières d'être et d'agir dans le monde, une façon de le voir. L'action pédagogique de la famille sur l'enfant est donc la plus déterminante car elle survient très tôt dans sa vie. Cela influence sa manière de se comporter face à l'art, sa façon de s'en approprier, dans ses goûts.

En revanche, la pratique musicale et plus particulièrement instrumentale, s'inscrit dans une démarche différente. Elle obéit à une volonté délibérée, le choix de la musique et de l'instrument n'est donc pas fait par hasard. L'inscription dans une institution influence son choix.

« Comment faire alors pour que la musique ne soit pas, encore et toujours, un moyen de distinction culturelle ? Comment éviter que l'enseignement spécialisé perpétue, à la manière et comme en complément des établissements scolaires, les clivages sociaux⁵ ? »

Cette question est essentielle. Car elle soulève tout un questionnement sur l'école de musique tant du point de vue social, éducatif, culturel que politique. Permettre l'accès à tous, faire acquérir des savoirs musicaux, s'ouvrir à toutes les musiques, mettre en place une véritable politique musicale sont autant d'enjeux auxquels l'école de musique doit se confronter.

4. L'origine sociale des élèves

La seule source exploitable sur l'origine sociale des élèves est l'enquête⁶ réalisée en 1983 qui portait sur un échantillon d'élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat : le but de cette étude était de mieux connaître « *l'origine, l'évolution et le devenir des élèves de ces écoles* » (page 25 du rapport), de mieux « *comprendre le fonctionnement social de la musique* » (p. 32).

Il n'y a pas eu d'autres études faites plus récemment sur ce sujet. C'est pour cette raison qu'on peut dire que ce rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique est un document de première main qui, même si l'enquête date d'une vingtaine d'années, donne une idée précise et très juste de la provenance sociale des élèves, notamment. Ce rapport montre que 70% des élèves appartiennent à des classes favorisées.

Ce premier constat fait état de l'existence d'une différence sociale devant l'art. La pratique de la musique s'inscrit, comme cela a été dit précédemment, un contexte social bien déterminé : apprendre à jouer d'un instrument, permet de conforter l'identité sociale d'une classe. Dans les

⁵ Enseigner la musique n° 4, *Avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, cahiers de recherches, le modèle français de l'enseignement musical par Noëmi Duchemin ? p. 50.

⁶ Hennion A., Martinat F., Vignolle J.P., *Les Conservatoires et leurs élèves*

conservatoires, le piano est l'instrument le plus choisi, c'est le symbole même de la musique classique, puis viennent les cordes.

Deuxième constat : près de deux tiers des élèves sont issus d'une famille pratiquant un instrument de musique. L'enquête révèle également que le milieu socioprofessionnel est déterminant dans la précocité et la durée des études musicales, les parents de milieu aisé poussent leurs enfants à commencer la musique tôt. Mais ceux qui parviennent aux plus haut niveau sont ceux qui appartiennent au milieu musical proprement dit.

En ayant un type de musique bien spécifique, les conservatoires-E.N.M « choisissent » leur population. L'élève quand il entre dans une école de musique a déjà son identité sociale propre qui lui est donnée par son héritage culturel, le conservatoire contribue à reproduire cette différence sociale de part son répertoire proposé essentiellement classique, le cursus mis en place, ses conceptions de l'enseignement fondé sur la sélection et la professionnalisation. Il exclut ainsi tous ceux qui ne sont pas conformes à ce moule et accentue de la même manière les différences sociales.

« La sélection⁷, qui exclut simplement un certain nombre de populations, fait ensuite place, chez les élus, à l'action intensive et professionnalisante des conservatoires sur la population a priori conforme à leur orientation ».

Cette sélection est une nécessité d'autant plus que les débouchés professionnels sont limités et comme le souligne l'enquête, « la sélection accentue la professionnalisation⁸ ». On remarque qu'ici l'éducation musicale qui est fondée sur la sélection est tributaire du marché : on a besoin de très peu de professionnels de la musique, donc une sélection forte est mise en place.

Les parents jouent un rôle essentiel, tant par leur présence que leur investissement, dans le choix d'entrer dans un conservatoire, dans la durée plus ou moins longue du cursus. La réussite musicale est tributaire de la capacité de la famille à se mobiliser pour contribuer à cette même réussite en s'investissant dans ce domaine musical. Il y a aussi une adéquation entre le taux d'investissement personnel et familial et le niveau de cette réussite (cela se passe de la même manière pour l'école).

L'enquête montre bien que « l'école⁹ de musique fonctionne plus sur le modèle d'une école technique parallèle au système scolaire général que comme un lieu de loisir où pratiquer une activité culturelle hors de l'exigence sociale de la réussite ». Comme l'école, ce sont les parents qui détiennent les clés de la réussite de leurs enfants qui réussissent. Mais ce sont surtout les enfants des professionnels qui réussissent le mieux, car ce sont eux qui disposent des atouts essentiels et même si les conservatoires sont censés former « aussi » des amateurs, « ils fonctionnent¹⁰ dans les plus hauts

⁷ Hennion A., Martinat F., Vignolle J.P., *Les Conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*, page 159.

⁸ Id page 235.

⁹ Id page 15.

¹⁰ Id page 21

niveaux comme l'un des lieux privilégiés de la reproduction du milieu musical professionnel ». Ce sont les enfants de professionnels du milieu musical dotés en capital culturel qui réussissent mieux à sortir leur épingle du jeu, ce sont eux qui arrivent au plus haut niveau. D'ailleurs, toujours selon cette enquête, 63% des élèves du conservatoire sont issus d'une famille dans laquelle se fait déjà une pratique instrumentale. En effet, il n'y a pas de hasard dans le fait de recevoir un enseignement musical dans une institution, ce choix est conditionné par l'origine sociale, les pratiques musicales au sein de la famille, l'héritage culturel.

La sélection, dont parle Hennion, faite par ces écoles de musique favorise ainsi les classes plus aisées et renforce les différences sociales. De même, cette tendance à une forte professionnalisation de l'institution ne renforcerait-elle pas cette sélection ? On remarque qu'il y a un paradoxe entre cette tendance à la professionnalisation et le but de l'institution. Selon le schéma d'orientation de 1996 et la Charte de 2001, ces établissements ont pour but, avant toute chose, de former des futurs amateurs, c'est leur mission principale. Malgré les schémas successifs renouvelant la nécessité de former des amateurs, la situation a du mal à évoluer.

Cette enquête date d'une vingtaine d'années. Entre 1983 et 2006, il n'y a aucune étude statistique de faite. Qu'en est-il de cette réalité aujourd'hui ? Comme le fait si bien remarquer un directeur de CNR, « *en l'absence d'outils statistiques, on se contente de la réalité que l'on perçoit sur le terrain. On témoigne alors sans risque de se tromper, que l'école de musique est restée globalement l'apanage des classes moyennes et socio-culturellement favorisées, même si des exceptions existent*¹¹ ».

Que peut faire l'école de musique pour que son recrutement, qui se fait majoritairement parmi les classes moyennes supérieures, puisse toucher une population plus diversifiée ? Cela soulève la question de l'organisation du fonctionnement des cursus, les contenus enseignés.

¹¹ *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des rencontres préparatoires aux journées d'études des 17, 18 et 10 avril 2000, *Entre désir et impuissance : pourquoi le changement est-il si malaisé* par Michel Rotterdam (Enseigner la musique n°4, p. 114).

Deuxième partie

Les contenus, les savoirs enseignés : quels modèles, quelles références

« Du point de vue de la reconnaissance sociale, l'enseignement traditionnel du conservatoire reste valeur de référence, légitimée par le modèle d'excellence musicale que continue de présenter le conservatoire supérieur »¹².

1. Le modèle historique

Le modèle par excellence : le Conservatoire de Paris

C'est le 28 juin 1669 que Louis XIV crée l'Académie royale de musique par lettres patentes. Par ailleurs, par arrêt du Conseil d'Etat du roi le 3 janvier 1784 est fondée l'Ecole Royale de chant et de déclamation installée dans l'Hôtel des menus plaisirs. L'établissement de ces deux institutions constitue les premiers signes d'une volonté de structurer et de formaliser l'enseignement des arts dramatiques et musicaux.

L'Ecole royale de chant et de déclamation devient une Ecole de Musique Municipale créée sous la Révolution en 1792. Puis c'est la première ébauche d'un établissement unique consacré à la formation de musiciens : l'Institut national de musique, le 8 novembre 1793 (18 brumaire, an II), décrété par la Convention nationale sous la direction de François-Joseph Gossec.

En 1795, la Convention décide en lieu et place de l'Institut la création du Conservatoire de musique, c'est Bernard Sarette qui en devient le directeur en 1800 et la même année, le conservatoire devient *Conservatoire de musique et de déclamation*, appellation qui sera conservée jusqu'en 1934, année où il est désormais définitivement baptisé *Conservatoire national de musique et d'art dramatique*. Le Conservatoire, en 1795, se trouve sous la tutelle de l'Institut National des Sciences et des Arts et de la même façon sous le contrôle direct de la Nation :

« De la fondation du Conservatoire date réellement l'école française, car, à partir de ce moment, il y eut une doctrine fixe, un enseignement régulier, un ensemble de méthodes composées par les maîtres les plus renommés »¹³.

¹² Maurice, Fleuret : *une politique démocratique de la musique*, Anne Veitl et Noémi Duchemin, Paris, 2000 (page 206).

¹³ Discours cité par Théodore Lassabathie (1860)

Il y a donc une volonté certaine d'uniformisation de la musique tant sur le plan du modèle de l'enseignement avec le Conservatoire que sur le plan de l'établissement d'un certain nombre de méthodes officielles de formation. Le Conservatoire contrôlé par l'Etat assure le monopole de l'enseignement sur tout le Territoire.

Un élément déterminant dans cette idée de « monopole » comme le souligne Emmanuel Hondré : « *c'est une situation de centralisme extrême qui place le Conservatoire au sommet d'une pyramide sans base* »¹⁴.

L'institution devient un outil de contrôle entre les mains de l'Etat qui en nomme les cinq inspecteurs de l'enseignement : Gossec, Catel, Méhul, Le Sueur et Cherubini.

C'est Cherubini¹⁵ qui structure l'institution :

- Institution du système du concours d'entrée et de sortie
- Elaboration des méthodes officielles d'enseignement
- Ouverture vers un plus grand nombre d'instruments

Les différents successeurs de Cherubini développent le Conservatoire de musique et de déclamation à tel point que ce dernier devient un point de référence et d'excellence de l'enseignement musical dans l'Europe entière.

Au siècle dernier, de nombreuses écoles de musique se créent sur ce modèle, en 1890, neuf d'entre elles sont des Succursales du Conservatoire. Ces structures spécialisées sont conçues à des fins professionnelles. Ces succursales sont soumises au même contrôle de l'Etat de la même manière que le Conservatoire de Paris, avec une réglementation stricte sur la publication des différentes méthodes d'enseignement.

Ce sont les succursales du Conservatoire de Paris (futures écoles nationales en 1920), les académies ou instituts municipaux où les cordes et le piano sont enseignés, et enfin, les écoles populaires issues des orphéons (cuivres, bois) qui dispensent l'enseignement musical en France.

Selon Paul Gerbod¹⁶, pendant toute une partie du XIXe siècle, la pratique musicale ne concerne essentiellement que des enfants et des adolescents de familles aristocratiques ou bourgeoises dans la mesure où elle s'insérait dans une éducation mondaine.

Le modèle d'enseignement du Conservatoire mis en place à la Révolution reste la référence. Il y a, à ce moment un besoin de musiciens qui puissent jouer dans les orchestres de la République. Le but principal consiste donc à former des musiciens d'orchestre, exécutants brillants, chargés de véhiculer au travers de la musique les idées de la République.

¹⁴ *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des Journées d'études d'avril 2000. Tome1, page 137.

¹⁵ En 1796, il est nommé inspecteur de l'enseignement au tout nouveau Conservatoire et en 1816, il devient surintendant de la Chapelle de Louis XVIII, et en 1822, il en est nommé directeur.

¹⁶ Professeur à l'Université de Paris-Nord. Recherches pour l'éducation musicale, collection « *Les Sciences de l'Education* » (1-2/1988), page 67.

Cette tendance persiste aujourd'hui : la formation reste une formation de haut niveau de musiciens virtuoses.

Cet héritage historique pèse de tout son poids sur l'enseignement spécialisé en France : instrumentalisation, professionnalisation, sélection, hiérarchie des disciplines. De plus, le schéma pyramidal hérité de la Révolution perdure jusqu'à nos jours. Noémi Duchemin-Lefèbvre en fait un constat très juste :

« La diversité (c'est à dire l'ouverture à d'autres modèles d'enseignement que celui du Conservatoire) n'est simplement pas imaginable dans le contexte français, car elle transgresserait un principe fondamental imposé par la Révolution : le principe égalitaire. La démocratie requiert l'égalité, l'égalité requiert l'unité, et l'unité la centralisation. Voici l'édifice politique sur lequel s'est construit l'enseignement musical en France »¹⁷.

Les Orphéons : mouvement social ou pratique populaire ?

C'est au début du XIXe siècle qu'apparaissent des ensembles vocaux puis instrumentaux que sont les Orphéons. Ces sont des sociétés de musique populaire qui se créent à Paris et en province sur le modèle de l'Orphéon de Paris établi dans les années 1830 par Bocquillon-Wilhem. Un de leur objectif est l'éducation musicale qui est d'ailleurs l'une des composantes essentielles de l'activité de ces sociétés. Ces structures s'insinuent dans les quartiers urbains et les villages de province où des concours, rencontres festivals se multiplient. Le répertoire a la réputation d'être de qualité technique médiocre, mais la disparition des sources concernant les partitions et la presse orphéonique limitent toute investigation approfondie. Les indications dont on dispose, pourraient être plus de l'ordre de « représentations » construites depuis plus d'un siècle que du « savoir » historique.

La question de l'appellation, société chorale en 1850, harmonie en 1890, harmonie fanfare de l'entre-deux-guerres est à élucider. Est-ce socialement et musicalement la même chose ? Leur place dans le champ musical est-elle différente ?

Le recrutement dans les orphéons est populaire. Il ne faudrait pas confondre ce recrutement populaire avec la classe ouvrière, lorsqu'on parle de chorales du Second Empire ? Ses membres peuvent provenir d'origine diverse, rentiers d'une société philharmonique, artisans ou compagnons, ou des paysans, ouvriers peu alphabétisés.

Concernant ce sujet, on note un relatif silence des historiens. Ce mouvement a-t'il été jugé trop futile dans un contexte social douloureux ? Mieux encore : le mouvement orphéonique est-il trop en contradiction avec la vision de la classe ouvrière héritée du marxisme pour que l'histoire sociale l'ait évité ? Faire de l'orphéon une pratique populaire ne fait que renforcer l'idée de basse qualité du

¹⁷ Article, *Nationalisme et universalisme musical en Allemagne et en France*, mars 2000, p. 27.

répertoire (chœur à trois voix consonantes au moment où il y a élargissement du langage harmonique), et obéit à une volonté de contrôler les loisirs populaires.

Selon G Escoffier, l'orphéon est-il un « *mouvement pour endiguer le mouvement de la société en refusant la constitution des classes sociales antagonistes, par une pratique musicale en apparence égalitaire et par l'acculturation des classes populaires à la culture dominante* » ? Ou bien est-ce vraiment la voie qui ouvre les cours de musique aux classes moyennes hors des cercles fermés des classes dirigeantes ?

L'éducation musicale en France se fait par un système pyramidal, il y a tout un fonctionnement hiérarchisé avec pour modèle de référence le Conservatoire de Paris autour duquel se placent des succursales de ce conservatoire, des académies municipales et des sociétés de musique populaire.

Aujourd'hui, cette hiérarchie existe toujours. Il y a le Conservatoire National Supérieur, un peu plus bas dans cette pyramide, se trouvent les conservatoires nationaux et les écoles nationales de musique et tout à la base, les écoles associatives municipales ou privées.

2. La sélection par l'évaluation

La sélection par la seule compétition favorise ceux qui sont capables d'écraser les autres. Or un gagnant est un fabricant de perdants. Notre société encourage la loi du plus fort, ce qui nous renvoie à la notion de meute, caractéristique du monde animal. »

Cette citation d'Albert Jacquard montre une facette de la sélection en tant que compétition. En ce qui concerne l'école, le déterminisme social est un élément important de la réussite scolaire, encore plus dans l'enseignement supérieur où « *le système de grandes écoles contribue à creuser un extraordinaire fossé dans la société, où les enfants des élites monopolisent le meilleur de l'enseignement supérieur* »¹⁸. La thèse de la reproduction des classes dirigeantes, prônée par Pierre Bourdieu s'applique bien dans ce cas. Le concept de la méritocratie et de l'égalité républicaine chère à Jules Ferry est à relativiser grandement, « *les ascensions sociales par les voies de l'excellence scolaire sont devenues aujourd'hui extrêmement rares* »¹⁹. Ici, cette élite se forme par le moyen des concours très sélectifs. Sur une classe d'âge de 800 000 jeunes, 500 000 ont leur bac, 45 000 se retrouvent dans en première année de classe préparatoire, 4 000 vont dans les grandes écoles, ce qui représente 0,50% d'une classe d'âge... Le critère de sélection dans ce cadre très précis est le concours qui fait le tri et qui décide de « *l'infime proportion d'élus qui se distinguera de la masse* »²⁰.

¹⁸ Marie-Laure de Léotard, *Le dressage des élites*, Plon 2001, page 14.

¹⁹ Id page 12.

²⁰ Id page 17

Comme dans le modèle scolaire, ce mode de fonctionnement par la sélection se retrouve dans l'institution musicale. L'étude²¹ faite en 1983 révèle l'importance du taux d'échec dans les conservatoires : 38% des élèves de plus de onze ans et de niveau de fin de premier cycle quittent le conservatoire (arrêt pur et simple de la musique ou choix d'une pratique musicale différente de celle faite dans l'institution).

Dans les conservatoires ou écoles de musique, les examens ont une part importante dans le cursus des élèves. Il y a l'examen d'entrée, quelquefois, l'examen en cours d'année, l'examen de fin de cycle, le prix, etc.

Selon le schéma d'orientation de 1996, l'évaluation « *a pour fonction de situer l'élève et de permettre son orientation tout au long de sa scolarité et particulièrement à la fin de chaque cycle. Une réorientation est possible dans et hors de l'établissement* ». L'évaluation se fait en deux temps : d'une part, à partir du dossier de l'élève, dossier dans lequel on trouve les appréciations des enseignants et d'autre part, en effectuant un examen de fin de cycle comportant entre autres une épreuve publique instrumentale. Ce qu'il faut noter, c'est que le jury est composé du directeur de l'établissement et également de deux musiciens (au moins) extérieurs à l'établissement (dont un au moins est spécialiste de la discipline concernée). Les élèves n'ont souvent ni connaissance du jury, ni des critères d'évaluation sur les bases desquelles ils sont évalués. L'idée avancée pour défendre cet état de fait est que tout élève est mis sur le même plan d'égalité face à cette évaluation. On retrouve ici l'idée républicaine d'égalité des chances : faire en sorte que chaque élève puisse être sur le même pied d'égalité face à l'évaluation. Ainsi, à première vue, cette égalité semble-t-elle fondée sur le principe d'une méritocratie. Comme à l'école, le principe de l'équité est mis en avant. Mais cette méritocratie trouve ses limites dans sa corrélation entre appartenance sociale et réussite, ici musicale ; il est difficile de distinguer ce qui est de l'ordre de l'avantage socioculturel et de l'ordre du mérite personnel.

Le fait d'uniformiser cette épreuve de passage devant un jury permet de maintenir un certain niveau, selon l'institution.

Les enseignants présentent lors des ces épreuves, des élèves qu'ils estiment pouvant réussir. L'évaluation de fin de cycle consiste à valider un certain nombre d'acquisitions et de savoirs faire. Cependant, il peut arriver que le souci de maintenir un certain niveau soit une des principales préoccupations. Le choix de l'œuvre devient alors déterminant lors de cette « évaluation », c'est le morceau, plus exactement la difficulté technique qui assure le niveau et sa pérennité. Les enseignants ne présentant ainsi que de « bons » élèves, ce système d'évaluation examen devient compétitif voire sportif : c'est la recherche de la performance, c'est le côté technique et virtuose qui est privilégié au détriment de l'interprétation. Cette recherche du niveau conduit alors à privilégier les aspects quantifiables de la performance (rapidité, agilité digitale, jeu exubérant) au détriment du reste : interprétation, sensibilité...

²¹ Hennion A., Martinat F., Vignolle J.P., *Les Conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*, page 234.

La vraie question est de savoir qui est évalué, en fait, à travers les examens. Les professeurs voire l'institution elle-même, ne se sentiraient-ils pas évalués par le biais des élèves ? Ce type d'évaluation influe donc sur le cursus, sur la nécessité d'un enseignement technique poussé et sur le répertoire.

Ce système d'évaluation a de fortes incidences sur le fonctionnement même de l'institution et sur ses contenus musicaux. Antoine Hennion fait une analyse juste de ce phénomène :

« La substitution qu'opèrent les conservatoires entre la musique telle que la conçoivent les parents de leurs élèves et telle qu'ils enseignent, technique instrumentale tendue vers les normes du métier, entraîne des modifications importantes sur les contenus musicaux ».

3. Le rapport au savoir

Le conservatoire est attaché au répertoire classique qui est largement développé au sein de l'institution, même si une ouverture sur différentes esthétiques a pu être observée au cours de ses dernières années. En revanche, il est tout aussi vrai que cette ouverture reste limitée selon les conservatoires. On a l'exemple de certains conservatoires (cf. annexe1) qui ont gardé un fonctionnement traditionnel (pas de musiques traditionnelles, pas de musiques actuelles).

L'élève y poursuit un parcours-type. Ce parcours est hiérarchisé, il suit un cursus très précis, jalonné d'étapes bien définies que sont les examens.

L'institution a tendance à mettre l'accent sur la professionnalisation de l'élève et ce positionnement se répercute sur les contenus musicaux, sur le fonctionnement et sur l'enseignement même de l'institution :

L'enseignement est centré sur l'apprentissage de l'instrument et ce, dès l'entrée au conservatoire. L'élève y apprend donc la technique instrumentale qui demeure l'élément fondamental de l'enseignement musical français. La publication de la collection *10 ans avec...* permet de répertorier et classer les différentes œuvres classiques qui peuvent être jouées selon le niveau de l'élève. A chaque étape du cursus, le répertoire est choisi et classé. Comment s'est constitué ce répertoire ? La collection *10 ans avec...* montre qu'il est composé d'œuvres « indispensables » voire « incontournables » qui doivent être jouées au cours de chaque cycle. Est-ce le *grand Répertoire* classique, qui est du domaine de la Grande Musique, esthétique dite « noble » qui est prônée dans l'institution...et qui a pour but essentiel de former des interprètes ? C'est le répertoire qui forme des musiciens professionnels et qui est donné à jouer lors des concours ou examens. La réussite à ces examens se concrétise par un diplôme. Le diplôme traduit que le niveau est atteint. Tout ce fonctionnement accentue ainsi le système de hiérarchie au sein de l'institution.

L'institution établit ce que l'élève doit être capable de faire à la fin de chaque cycle : c'est ce qu'on appelle les apprentissages fondamentaux. L'organisation en cycle permet que ces apprentissages se fassent, et les examens ou contrôles à tout moment dans le cycle ont pour but de vérifier des acquisitions.

L'établissement des cycles favorise une progression plus individuelle de chaque élève, mais force est de reconnaître qu'au sein de l'institution la hiérarchie des niveaux reste de mise, et le rite de l'examen ou contrôle en dehors de l'examen de fin de cycle renforce l'évaluation sélective.

La musique savante est celle qui est enseignée dans l'institution s'appuyant sur un répertoire de grands compositeurs et une technique instrumentale.

4. Les musiques exclues : un problème culturel ?

La musique enseignée aujourd'hui dans les conservatoires est une musique dite « savante » (cf. *10 ans avec...*). Peut-on dire que les autres musiques venant d'esthétiques différentes ont, elles aussi, droit de cité dans les conservatoires ? Il y a effectivement une volonté d'ouvrir l'institution aux autres esthétiques, mais qu'en est-il vraiment dans la pratique ? Entre culture savante et culture populaire, où se fait le lien ? Ces musiques sont peu enseignées dans les conservatoires, et si elles y sont, dans certaines écoles de musique, très rares sont celles qui ont mis en place un cursus spécifique (cf. les musiques actuelles amplifiées). Y a-t-il donc hiérarchisation de culture musicale ou différentes conceptions de la notion de culture ? Une culture musicale élitiste qui se fait au sein de l'institution, et une culture populaire qui se fait ailleurs ? Cette culture trans-sociale, trans-ethnique (musique traditionnelle) est destinée ainsi au plus grand nombre et relève d'esthétiques moins *nobles*. Est-elle une concurrence pour la musique savante enseignée traditionnellement au conservatoire ou école de musique ? Comment sont vues des musiques, telles que le rap, la techno ou la musique électro-acoustique du point de vue de l'institution ? Cette question est avant tout d'ordre culturel. On retrouve la même hiérarchisation dans les couches de la population et à l'intérieur de la musique même. Pourrait-on dire qu'à une couche de la population correspondrait un type de musique ? Ce qui reviendrait à dire que si on ouvrait les conservatoires à toutes les musiques, on y retrouverait toutes les couches sociales ?

Ouvrir l'institution à ces musiques serait ouvrir aux classes plus défavorisées à une culture et à des enseignements réservés jusqu'alors aux élites... On peut aller plus loin dans l'analyse et se demander s'il y a une reconnaissance de ces musiques (musiques traditionnelles) comme étant un élément de valeur dans cette institution. Le poète Sedar Senghor a cité cette phrase lors d'une interview :

« ... Les pays industrialisés de l'Est et de l'Ouest n'acceptent pas que les cultures puissent être égales bien que différentes. Ils ne prennent pas la culture et la philosophie africaine sérieusement puisque nous n'avons pas d'économie... »

L'institution semble être garante d'une certaine forme de savoirs et est hermétique sinon frileuse à toute autre forme de musique, même si certains conservatoires et écoles de musique se sont ouverts aux musiques traditionnelles, au jazz et aux musiques actuelles. L'enseignement classique reste l'enseignement musical « roi ».

5. Quelle place pour la pratique amateur dans l'institution ?

Le modèle de référence reste le Conservatoire de Paris. Le virtuose reste la figure emblématique du musicien, et celui qui n'est pas arrivé au sommet en tant que musicien accompli n'en est pas un. Mais la politique dans l'enseignement musical n'est plus de former une élite de musiciens professionnels. La thématique récurrente qui revient dans les discours officiels (comme on le verra dans la troisième partie) est la démocratisation culturelle, démocratiser la musique et les pratiques musicales. Dans l'institution, l'organisation en cycles devrait favoriser la pratique amateur. Paradoxalement c'est le phénomène inverse qui est constatée. L'excellence musicale reste la référence. Comme le souligne Noémi Duchemin :

« L'amateur, est celui qui a échoué à devenir musicien, qui n'a pas atteint la perfection ; qui ne fera jamais de musique ».

Dans ce contexte, la réussite musicale pose problème. Que faire de ceux qui « échouent », et de ceux qui ne veulent pas en faire leur profession ? Dans l'enseignement musical en France, il y a une forte différenciation entre *musiciens professionnels* et *musiciens amateurs*. Selon le schéma d'orientation de 1996, les institutions « *constituent la principale source de développement de la pratique amateur, assurent également la formation des futurs professionnels* ». Un des objectifs du deuxième cycle est « *la préparation au métier de musicien (amateur ou professionnel)* »... Cela voudrait-il signifier qu'il y ait corrélation entre « amateur » et « métier » ? Qu'est qu'un « bon amateur », qu'est-ce qu'une pratique amateur de bon niveau ? Faudrait-il posséder le CFEM pour avoir une pratique musicale en « amateur de bon niveau » ? Tout le fonctionnement ne vise-il pas la formation de musiciens professionnels ?

6. Un exemple d'organisation de l'enseignement dans un CNR (cf. annexe 1)

Le fonctionnement concerne deux secteurs, le secteur « Horaires traditionnels » et le secteur « Horaires aménagés ». Pour les deux secteurs, le cursus s'organise autour de trois disciplines : la discipline dominante, une complémentaire obligatoire (formation musicale, pratique de la musique d'ensemble en orchestre ou chant choral, musique de chambre, déchiffrement, basse continue) et la dernière complémentaire facultative. Il est à noter que même pour celles qui sont au choix, certaines sont obligatoires. Il n'y a pas de différence notable entre les deux cursus, hormis le fait que pour le secteur « horaires aménagés », une correspondance est exigée entre le niveau scolaire et le niveau

instrumental. Ce que l'on remarque, c'est que le cursus semble s'organiser comme le schéma d'orientation le demande. Voyons cela plus précisément sous forme d'un tableau :

CNR	Selon le schéma d'orientation 1996
« Le cursus est structuré en trois cycles. Le 1 ^{er} est précédé d'une période d'observation et d'orientation. Le 3 ^e cycle est prolongé par un cycle spécialisé. »	. Le cursus des études est structuré en trois cycles. Le premier peut être précédé d'une période d'éveil. Le 3 ^e cycle peut se prolonger par un cycle spécialisé
« La durée de chaque cycle est de 4 ans pour le 1er et 2 ^e cycles est de 3 ans pour le 3 ^e cycle et le cycle spécialisé. Elle peut être écourtée ou allongée d'une année selon le rythme d'acquisition des élèves. »	Id dans les textes.
« La formation des musiciens est globale : elle comprend, nécessairement, une discipline dominante (instrumentale ou vocale), une discipline de culture musicale générale et une pratique diversifiée de la musique d'ensemble. Cette formation peut être renforcée par une ou plusieurs disciplines complémentaires. »	Id dans les textes.
« L'évaluation a pour fonction de situer l'élève et de permettre son orientation tout au long de sa scolarité et particulièrement à la fin de chaque cycle. Elle permet de vérifier que l'ensemble des acquisitions et des connaissances prévues ont été assimilées. Elle peut permettre le cas échéant une réorientation à l'intérieur ou hors de l'établissement. »	Il importe, pour donner du sens à la notion de cycle, de tenir compte des vitesses d'acquisition et des rythmes d'évolution propres à chaque individu.
Les dispositions font mention des mêmes références au schéma. Cependant, dans la discipline dominante, des examens se font en cours de cycle avec la possibilité avant la fin du cycle de ne pas être de ne pas être maintenu dans le cycle.	Comme la formation, l'évaluation de l'élève est globale. Elle porte sur l'ensemble de leurs acquis. Elle est réalisée, d'une part, de manière continue par l'équipe pédagogique, celle-ci pouvant s'adjoindre d'appréciations extérieures dans le cadre de contrôles ponctuels en cours de cycle et, d'autre part, sous formes d'examens, à la fin des différents cycles.
« Une réorientation vers un autre instrument plus conforme aux motivations et aptitudes de l'élève au terme de la première année du cycle d'observation et d'orientation sera préférable à une seconde année exceptionnelle dans ce cycle. »	Le schéma d'orientation parle de « période d'éveil.
« En fin de cycle, admission en cycle immédiatement supérieur. »	Evaluation globale par contrôle continu et examens de fin de cycle.

L'enseignement s'appuie dans ce conservatoire sur un cursus qui s'organise en cycles. Cependant, à l'intérieur du cycle, des « examens » se font chaque fin d'année avec attribution de mention. Comment peut être envisagée une progression dans la globalité du cycle si des contrôles (qui sont en fait des sanctions dans le sens péjoratif du terme, puisqu'il peut y avoir non maintien avant la fin de cycle) se font aussi souvent ? Comment, de ce fait, donner du « sens à la notion de cycle, de tenir compte des vitesses d'acquisition et des rythmes d'évolution propres à chaque individu » comme le préconise le schéma d'orientation ?

L'évaluation est nécessaire, quand elle permet de se situer dans le cycle et quand elle est l'objet d'une préoccupation constante d'un suivi des acquisitions liées à des objectifs précis.

«L'évaluation formative, c'est simplement le fait de prendre le pouls des élèves au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment ;...elle est une dimension de l'apprentissage : en permettant l'ajustement progressif de la démarche à l'objectif, elle est au coeur de l'acte d'apprendre, y apporte une dynamique et en garantit l'efficacité²² ».

²² Philippe Mérieu, *L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1989.

Dans le cas précis d'examen en fin d'année, cette évaluation (censée être formative) devient une évaluation sommative. On peut parler alors de *non sens de la notion de cycle*, la notion d'évaluation « formative » (qui se fait tout au long du cycle) n'est pas prise en compte.

Une période d'observation et d'orientation avant l'entrée en premier cycle est mis en place dans ce conservatoire et il ne dure qu'une année, exceptionnellement, deux années. Il serait intéressant de savoir quels sont les critères qui déterminent l'orientation de l'élève dans l'entrée ou non du premier cycle. Est-ce un moyen de déceler les prédispositions musicales d'un jeune élève ? Cette période d'observation et d'orientation servirait-elle à déceler les dons et les talents des élèves les plus jeunes ? Ou de permettre une éventuelle réorientation vers un autre instrument si nécessaire ?

L'*éveil* (ici cycle d'observation et d'orientation) est-il considéré dans ce conservatoire comme un moyen de *trier* ceux qui seront bons musiciens ou comme une *étape* faisant partie intégrante de la formation ? Selon E. Sprogis, « *la notion d'éveil ne devrait plus être définie comme un préalable à la véritable formation en admettant que toute étape de celle-ci (fut-elle la plus spécialisée ou la plus avancée) doit toujours éveiller des connaissances, des perceptions, des sensibilités nouvelles* ».

Les motivations et les aptitudes de l'élève sont les critères qui déterminent son orientation vers le premier cycle.

Ce conservatoire s'appuie sur un règlement pédagogique bien précis. La sélection y est poussée avec des examens annuels et la possibilité de maintien ou non dans le cycle avant son aboutissement. Le cycle d'observation et d'orientation qui fait partie intégrante de la formation renforce la sélection. Il y a l'exigence de la réussite. Les enseignements proposés restent ceux enseignés traditionnellement dans un CNR : instrument, chant, F.M, musique d'ensemble, des matières d'érudition (analyse, écriture, histoire de la musique), musique ancienne, direction de chœur, initiation à la direction d'orchestre. A cela s'ajoutent des études chorégraphiques et des études d'art dramatique. Il n'y a pas de musiques traditionnelles, ni de musiques actuelles. Et en ce qui concerne le jazz, il n'est accessible qu'aux élèves déjà initiés. Seule une formation de haut niveau est proposée dans le cycle spécialisé.

Cette sélection opérée en son sein ne pousse-t-elle pas à une professionnalisation ? Les conclusions de l'enquête d'Hennion, réalisée il y a une vingtaine d'années, restent d'actualité :

« *La professionnalisation involontaire opérée par les conservatoires sur les élèves (c'est-à-dire sur ceux qu'ils ne rebutent pas et qui y restent) provoque elle-même la nécessité d'une sélection plus forte par rapport à des débouchés professionnels limités. Et la nécessité de la sélection accentue la professionnalisation : (...) d'un côté, elle élève le niveau et accroît l'importance de critères tels que le solfège, le déchiffrage ou la virtuosité (...) formant de bons techniciens ; de l'autre, elle exclut, donnant de fait de plus en plus de poids (...) aux critères de départ définissant le cursus modèle :*

débuts précoces, bons musiciens, orientation classique, goût pour la technique et la conception instrumentiste de la musique²³ ».

²³ Hennion A., Martinat F., Vignolle J.P., *Les Conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*, p. 235.

Troisième partie

La/les politique(s) culturelle(s) : contradiction entre discours officiel et réalité sur le terrain

Au XVI^e et XVII^e siècle, l'Etat joue déjà un rôle dans la production culturelle avec la création des académies (de musique, de peinture...), et des manufactures royales (tapisseries, porcelaines). C'est durant la période révolutionnaire que la politique culturelle française trouve sa spécificité et voit l'apparition du concept de « patrimoine national ».

Depuis la première moitié du XIX^e siècle, les réformateurs sociaux ont la volonté de cultiver le peuple et démocratiser l'art et, en particulier, la musique. Elle est déjà comprise comme un lien social essentiel. Saint-Simon développe dans ses écrits la notion du rôle de l'artiste, qu'il considère comme un vulgarisateur, certains saint-simoniens militent même pour rendre son enseignement populaire. On a, déjà, à ce moment-là, la musique en tant qu'*institution* qui est considérée comme enjeu dans la question sociale. C'est aussi, à ce moment, fin XVIII^e, que se crée le Conservatoire national qui a pour principale fonction de former des musiciens d'élite en vue d'assurer la musique de la République. Il y a un paradoxe dans la création de ce conservatoire censé s'adresser au peuple qui rend, dès le départ, inégal l'accès à l'enseignement musical.

C'est en 1959, à partir de la création d'un ministère de la culture à part entière qui ne se tourne plus exclusivement vers les beaux-arts, qu'il y a un processus d'institutionnalisation désormais plus forte qui se développe. Un des ses mots d'ordre est démocratisation de l'accès à la culture (1959-1970), développement culturel (1971-1981), le « tout culturel » (1982-1993), gestion du service public et décentralisation à partir de 1993. Au fil des années, tout un réseau d'institutions culturelles publiques se met en place. Les enseignements artistiques sont considérés comme les vecteurs privilégiés de la démocratisation culturelle. Comment se réalise-t-elle dans le domaine précis de la musique et plus particulièrement dans celui de l'enseignement spécialisé de la musique ?

1. Naissance d'une politique culturelle ou les limites de la politique de l'accès à l'art

1959, l'étatisation de la culture française date de la création par de Gaulle du premier ministère des Affaires culturelles, avec André Malraux à la tête de ce ministère. Le décret du 24 juillet 1954 définit les principales tâches :

« Le ministère chargé des Affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel et de favoriser la création des œuvres de l'art de l'esprit qui l'enrichissent ».

On doit ainsi à Malraux la création des maisons de la culture entre autre... mais surtout ce ministère est devenue une institution qui n'est plus remise en cause. André Malraux est persuadé que « *la seule présence des œuvres parviendrait à créer chez le public un choc émotionnel lui permettant de communier avec la dimension universelle de l'art* »²⁴. Communier, communion, c'est un des thèmes récurrents qui revient dans ses discours et en voici un exemple :

« *Notre travail est de faire aimer les génies de l'humanité et notamment ceux de la France, ce n'est pas de les faire connaître. La connaissance est à l'Université ; l'amour, peut-être, est à nous* »²⁵.

La volonté de démocratisation de la culture s'incarne dans ces maisons de la culture qui doivent permettre d'accéder directement aux oeuvres. La démocratisation culturelle « *passait, selon le nouveau ministère, non par une éducation spécifiquement culturelle ou par l'apprentissage des pratiques artistiques, mais par une mise en présence de l'art, des œuvres comme des artistes, et des publics qui n'avaient pas l'habitude d'une telle rencontre* »²⁶.

Force est de constater, cependant, qu'il ne suffit pas d'être en présence d'une œuvre d'art pour la comprendre et savoir l'apprécier. Dans cette conception d'accès à la culture, le ministère écarte l'idée d'une quelconque médiation soit par l'apprentissage ou la pédagogie. On réduit de ce fait chaque individu à un consommateur comme s'il suffisait de mettre les équipements culturels à portée de tous pour que le déclic se fasse et que tout un chacun devienne « amateur éclairé » devant l'art. C'est une démocratisation qui est comprise comme une démocratisation de l'accès aux œuvres.

Autrement dit, au moment de la création du ministère de la culture, André Malraux sépare le monde professionnel de la culture et le monde de l'éducation, le premier qui valorise l'excellence artistique, le deuxième qui facilite l'accès à tous par le travail, l'apprentissage, la pédagogie. L'objectif de développer le public en agissant sur la diffusion des œuvres ne serait-il pas un *mythe* si la corrélation entre le monde de la culture et le monde de l'éducatif n'est pas réalisée ? Pierre Bourdieu et Alain Darbel affirment la nécessité de posséder un code quand le public est mis en relation avec une œuvre, car c'est une activité de « déchiffrage ». Ils vont encore plus loin puisqu'ils parlent d'une impossibilité de la démocratisation :

« *On ne peut que douter de l'efficacité de toutes les techniques d'action culturelle directe, depuis les maisons de la culture jusqu'aux entreprises d'Education populaire, qui, tant que se perpétuent les inégalités devant l'Ecole, seule capable de créer l'attitude cultivée, ne font pallier (au sens précis de dissimuler) les inégalités culturelles qu'elles ne peuvent réduire réellement et surtout durablement...* »²⁷.

²⁴ Jean-Philippe Uzel, « Grandes expositions et démocratie culturelle », *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle? Deux logiques d'action publique*, sous la direction de Guy Bellavance, Québec, Les Éditions de l'IQRC, 2000, p.126.

²⁵ Sénat, 8 décembre 1959.

²⁶ Urfalino (Philippe), *L'invention de la politique culturelle*, Comité d'histoire du ministère de la culture, Paris 1996, p 36.

²⁷ P.Bourdieu, A.Darbel, *L'amour de l'art. Les musées européens et leur public*, Ed de Minit, 1969, p 151.

Les statistiques le montrent partiellement. La fréquentation des équipements culturels n'a pas bougé en pourcentage par catégorie socioprofessionnelle depuis 1959 (date de la création du ministère de la Culture par Malraux) et ce, malgré le triplement du budget d'origine sous Jack Lang. Cela signifie que cette mission de diffusion continue encore et toujours à s'adresser aux personnes disposant des revenus les plus élevés et/ou de diplômés.

D'après une série d'enquêtes menées par le département de études et prospectives du ministère de la Culture, une typologie sur la pratique culturelle des Français s'est esquissée. Il en ressort que 10 % de la population fréquentent les équipements culturels d'une manière régulière et diversifiée. Ils constituent ainsi la part essentielle de l'économie de la culture en France. En résumé, l'enquête montre qu'un quart de la population²⁸ bénéficie d'un accès satisfaisant à la culture : l'ensemble de l'économie dans le secteur culturel se fonde sur ce groupe qui ne représente que 22 % de la population nationale !

2. Les premiers pas vers la mise en place d'une politique musicale de démocratisation

La volonté d'une politique culturelle de démocratisation s'est caractérisée par un certain nombre de mesures prises, d'objectifs poursuivis.

En 1966, une administration spécialement chargée du secteur de la musique se met en place avec à sa tête Marcel Landowski. Il élabore un document qui présente les grandes lignes d'un plan de dix ans organisant les structures musicales françaises. Ce plan définit des objectifs selon chaque région. Chacune d'entre elles devrait avoir un conservatoire, un orchestre, un théâtre lyrique et une structure chargée d'en contrôler tout le fonctionnement. De ses huit années passées à la tête de la direction de la musique, il dit : « *Du chemin que je m'étais fixé, je n'avais parcouru, lors de mon départ, qu'à peine le quart...* »²⁹.

Son successeur, Jacques Charpentier, fait de sa priorité la formation musicale à l'école et dans les conservatoires. Mais les efforts pour y parvenir sont jugés dérisoires par ses détracteurs. Le bilan, en 1980 : une politique jugée trop décalée par rapport à l'action culturelle, les musiciens amateurs sont toujours les laisser pour compte, les aides vont essentiellement à destination du secteur professionnel, les aides à la création contemporaine posent problème (neutralité artistique par exemple), les efforts pour la mise en place d'une politique de décentralisation restent limités.

Le début des années quatre-vingt connaît un « boom » musical. C'est aussi le moment où le Conseil économique et social fait rédiger un rapport de trois cent pages, dit « rapport Moreau », qui fait l'état musical de la France. Dans le même temps, un bilan étude d'une politique de la musique pour la

²⁸ Amateurs avertis, diplômés, vivant en milieu urbain.

²⁹ Landowski (Marcel), Bataille pour la musique, ed. Seuil, 1979, p 151.

France est réalisé. Ces deux rapports font entrer la musique dans la campagne à ce moment-là. Un concept nouveau apparaît alors au sein de la gauche socialiste : *la démocratie musicale*.

« *La démocratie musicale, ce n'est pas permettre à tous d'accéder à la musique, mais placer la musique au cœur de la vie sociale* »³⁰. La musique devient ainsi « *pratique sociale* » et non « *aboutissement d'une politique de diffusion du savoir et du goût* »³¹.

Ce rapport a le souci de faire un état des lieux de la musique en France avec toujours en toile de fond l'idée de démocratisation de la musique, « *assurer l'égalité de tous vis-à-vis de la culture musicale* »³².

Sous la direction de Maurice Fleuret (1981-1986), le fonctionnement interne de la direction de la musique est repensé et réorganisé dans un souci d'efficacité. Un des principes de sa politique musicale est la reconnaissance de toutes les musiques et de toutes les pratiques musicales, il s'efforce de réduire les inégalités artistiques par la « *reconnaissance de toutes les pratiques comme égales en dignité* »³³.

« *L'action que j'ai entreprise a pour but d'abord de réduire les inégalités dans tous les domaines, inégalités qui étaient devenues, non seulement inévitables, mais institutionnelles, de par le passé* »³⁴.

La fête de la musique instaurée ainsi en 1982 devient un des symboles de la démocratisation de la musique et de l'égalité entre toutes les musiques sous le ministère de Jack Lang et surtout,. Autre fait qui corrobore cette orientation : la volonté de faire entrer toutes les musiques au conservatoire. C'est à partir de là que des mesures sont prises pour réglementer les établissements dans la direction souhaitée par la direction de la musique. C'est ainsi que le premier schéma directeur est élaboré en 1984. Ce schéma directeur est le nouveau moyen d'imposer une politique pédagogique de la part de la direction de la musique, puisque ce schéma porte sur l'organisation pédagogique du conservatoire ou de l'école de musique. C'est également au cours de cette période qu'un nouveau diplôme pédagogique, le « *diplôme d'Etat* », appelé DE, est créé par décret (février 1983).

A ce moment-là, il y a déjà une crainte d'un enseignement à deux vitesses, d'un côté un enseignement reconnu par l'Etat avec risques accrus de sélection et de l'autre un enseignement de masse de qualité moindre. Ainsi une politique de « *labellisation* » des écoles de musique est mise en place. Entre 1983 et 1985, sept nouvelles écoles deviennent écoles nationales. Paradoxalement, Ce phénomène contribue à consolider encore plus fortement la structure pyramidale de l'enseignement spécialisé.

³⁰ Anne Veitl et Noémi Duchemin, *Maurice Fleuret, Une politique démocratique de la musique*, Collection du Comité d'histoire de la culture et de la communication, Paris 2000, p 63.

³¹ Id, p 64.

³² Id p 74.

³³ Id, p 152.

³⁴ « Entretien avec Maurice Fleuret, directeur de la musique au ministère de la culture », Interlude, octobre-décembre 1982, p8.

Force est de reconnaître cependant qu'il existe une forte résistance à tous ces changements voulus par la direction de la musique accusée d'autoritarisme affiché. Face à la volonté d'action de la direction de la musique, considérée comme un abus de pouvoir, la réaction la plus forte vient de la Fédération nationale des écoles et conservatoires municipaux de musique, de danse et d'art dramatique (FNUCMU).

Cependant, malgré ces résistances, ce sont ces années 70, 80, qui donnent véritablement leurs assises aux politiques culturelles.

En 2003, il y a environ 35 conservatoires nationaux de région (CNR), 106 écoles nationales de musique de danse et d'art dramatique (ENNDAD), et 250 écoles municipales agréées (EMA).

Un pas déterminant dans la volonté de démocratisation, c'est la Charte élaborée en 2001.

3. La Charte de 2001 (cf. annexe 2)

Une charte est « *une loi, une règle fondamentale* »³⁵. La charte de 2001 fixe donc des règles. Elle est publiée par le Ministère de la Culture, dirigée alors par Catherine Tasca. Elle est élaborée après une large concertation entre l'Etat, les professionnels et les associations d'élus. Le but de cette charte est de permettre que les différents acteurs culturels puissent contribuer à une « *véritable démocratisation de l'accès aux arts et à la culture* ».

« L'éducation artistique est le premier vecteur de la démocratisation culturelle. Elle permet de former le sens esthétique et de développer la sensibilité et l'éveil à travers le plaisir de l'expérimentation et la connaissance d'œuvres de référence ».

Elle met également l'accent sur la nécessité d'un partenariat entre les différents partenaires du service public : institutions, Ministère, collectivités territoriales, Education Nationale... Les missions de service public des établissements d'enseignement spécialisé sont clairement énoncées. Selon René Rizzardo, « *l'enseignement musical repose bel et bien sur un système et une organisation qui ont les caractéristiques du service public* »³⁶.

L'art et la culture doivent être accessibles à tout citoyen : c'est une volonté très nette qui ressort de cette charte. La volonté politique de démocratisation y est clairement formulée. La mission centrale des établissements d'enseignement spécialisé est bien « *la sensibilisation et la formation des futurs amateurs aux pratiques culturelles et artistiques* ».

A travers la charte, s'esquisse clairement l'idée de l'art, de la musique plus particulièrement, en tant que facteur de cohésion sociale.

«... Ils contribuent à la réduction des inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles au travers d'actions de sensibilisation et d'élargissements des publics ».

³⁵ Larousse, 2001.

³⁶ *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes rencontres préparatoires aux journées d'études des 17, 18 et 19 avril 2000, p29 (Enseigner la musique n°4).

4. Démocratisation culturelle ou démocratie de la culture ?

Démocratisation culturelle et démocratie de la culture, l'histoire des politiques culturelles est imprégnée de ces deux concepts, qui deviennent le cheval de bataille de tous les pouvoirs politiques. La culture devient un thème mobilisateur. Jean Caune dans son livre « *La culture en action* » explique ce phénomène :

« Dans une société où la religion joue de moins en moins le rôle de lien social et où elle n'apporte plus les valeurs partagées par la communauté, dans une société où le travail est loin d'être l'espace de réalisation de la dignité humaine, la culture ne peut plus être le privilège d'une minorité ».

La démocratisation culturelle renvoie toujours à l'action publique, elle demeure une affaire d'Etat. Le domaine de la culture se voit aussi être investi d'une mission de service public. Il n'y a aucun domaine de l'action de l'Etat qui n'ait de dimension culturelle. La culture semble être devenue un enjeu dans l'action publique. La démocratisation c'est un terme qui désigne la facilitation de l'accès sociologique, géographique et économique à l'offre qualifiée de biens et de services culturels. Elle se développe par l'action culturelle. Tandis que la démocratie culturelle renvoie à l'égalité légitimité des expressions artistiques et culturelle, quelque que soit leur situation sociologique, et l'accès de tous aux outils nécessaires à cette expression, elle se manifeste par l'animation culturelle.

Les grandes missions régaliennes de soutien aux beaux-arts, au patrimoine culturel, aux musées, sont, de toute époque, affaire de l'Etat. Il y a ici l'idée d'excellence artistique qui constitue un critère essentiel dans le soutien à la création artistique. Un large soutien à la musique contemporaine est mis sur pied depuis les années 80 : soutiens financiers par des commandes d'œuvres. Paradoxalement dans le même temps, l'expérience du Fonds d'intervention culturelle (1974-1984) qui a pour mission de mener des actions « expérimentales et novatrices » se voit abandonné. Cet organisme a pour but de toucher des musiciens amateurs et non classiques. Il y a ici une contradiction entre la volonté de renouvellement esthétique de l'Etat et la réalité. Il y a « distorsion » entre les cultures émergentes (rap, hip-hop, musique électro-acoustique...) et les cultures plus classiques, en ce qui concerne les aides financières. Il faut souligner que la part la plus conséquente du budget de la Culture reste affectée aux dépenses incompressibles de fonctionnement des grands établissements publics que sont l'Opéra de Paris, la Bibliothèque de France, le Louvre, le Centre Pompidou... Le décret fondateur (cf. Malraux) est pour la première fois retouché par le texte du 10 mai 1982 qui infléchit les missions du ministère de la Culture :

« Le ministère de la Culture a pour mission : de permettre à tous les Français de cultiver leur capacité d'inventer et de créer, d'examiner librement leurs talents et de recevoir la formation artistique de leur choix ; de préserver le patrimoine culturel national, régional, ou des divers groupes sociaux pour le profit commun de la collectivité toute entière ; de favoriser la création des oeuvres

d'art et de l'esprit et de leur donner la plus vaste audience ; de contribuer au rayonnement de la culture et de l'art français dans le libre dialogue des cultures du monde ».

La démocratisation culturelle s'efface au profit du libre épanouissement par la création. Et même s'il y a une reconnaissance des pratiques jugées auparavant comme mineures (bande dessinée, musique rock...), l'éducation populaire et les activités associatives sont mis de côté au profit des artistes professionnels et des technologies d'information et de communication.

Peut-on parler d'*avancée* dans ce domaine de la démocratisation. La musique est-elle devenue une pratique sociale, est-elle vécue comme telle ?

Ouvrir l'accès à la musique à tous. Beaucoup d'établissements permettent l'ouverture à toutes les catégories socioprofessionnelles par le barème d'accès en fonction du quotient familial. Mais l'accès à la musique ne se limite pas à une baisse de tarifs. Peut-on dire qu'aujourd'hui que la musique s'est démocratisée ?

La démocratisation de la musique passe par une ouverture des écoles de musique. S'est-elle vraiment faite ? On a vu précédemment que cette ouverture aux autres esthétiques se fait difficilement. Et quand elles existent, elles restent cloisonnées. Michel Rotterdam³⁷ en fait une analyse juste :

« Dans la situation actuelle, ces nouveaux départements viennent s'ajouter aux anciens, alors qu'ils sont de logique totalement différente. Modifient-ils pour autant la base du projet originel de formation constituée des anciens départements ? Là encore, plutôt que de penser le schéma de l'école, on ajoute des périphériques. De fait, l'effet induit par l'apparition de ces nouveaux départements de logique esthétique contribue à renforcer les cloisonnements entre les différentes pratiques. »

La pratique amateur est un élément essentiel dans la démocratisation. D'ailleurs les schémas successifs insistent sur cette mission de l'école de musique, mission qui est encore rappelée dans la Charte : *« ...Les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre ont pour mission centrale la sensibilisation et la formation des futurs amateurs... »* Le concept de *bon musicien amateur* est à redéfinir. L'idée persistante est celle qui consiste à penser que l'amateur est celui qui n'a pas réussi à devenir musicien...

La démocratisation ne peut pas se faire sans qu'il y ait un réel désir de changement, et ce, de la part de ceux qui en sont véritablement les acteurs de l'école de musique, à savoir les professionnels eux-mêmes. Il s'agirait alors de remettre en cause les conceptions et les représentations que l'on se fait de l'enseignement, resituer son métier dans le contexte plus global d'équipe pédagogique, de projet d'établissement. Le changement devient *chambardement* :

« Tout changement vient transformer une routine, vient transformer des habitudes... (...) Ses transformations sont douloureuses parce qu'elles affectent l'identité. Elles redessinent le métier selon

³⁷ Enseigner la musique n° 4, *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des rencontres préparatoires aux journées d'Etudes des 17, 18 et 19 avril 2000, *Entre désir et impuissance : pourquoi le changement est-il si mal aisé ?* Par Michel Rotterdam, directeur du CNR de Grenoble, p. 112.

une approche moins individuelle, beaucoup plus collective. L'émergence de la notion d'établissement et l'idée qu'enseigner n'est pas une activité individuelle apparaît aujourd'hui comme une évidence : mais une telle transformation constitue une difficulté majeure pour la conception traditionnelle du métier d'enseignant. »³⁸

³⁸ Michel Develay, Café de l'éducation- « Le Bartholdy », *Les enseignants et le changement*, janvier 2001.

Quatrième partie

La nécessité de la médiation culturelle

« La culture n'est pas un privilège de nature mais qu'il faudrait et qu'il suffirait que tous possèdent les moyens d'en prendre possession pour qu'elle appartienne à tous ». (P. Bourdieu)

1. De nouvelles problématiques

L'action culturelle dans la médiation a pour but de renouer les liens entre les œuvres et le public, entre l'art et les *non publics* : accompagner les publics, favoriser les pratiques artistiques des publics. Les établissements d'enseignement spécialisé sont concernés par ces deux phénomènes. Ils doivent d'une part s'intéresser à la formation des amateurs et d'autre part, sensibiliser et élargir les publics.

La médiation culturelle est *« un terme synthétique général regroupant selon les contextes, des fonctions diverses : éducation, éveil, sensibilisation, traduction, monitorat, animation, promotion, marketing... Il s'agit dans tous les cas soit de valoriser l'offre culturelle et de développer la demande, dans une finalité de démocratisation culturelle, soit d'œuvrer à l'émancipation des individus et à l'épanouissement de la démocratie culturelle. C'est à l'heure actuelle une fonction et non un emploi ».* On sait que ce sont les personnes déjà initiées par leur formation ou leur origine sociale qui fréquentent les hauts lieux de la culture : musées, opéras, concerts...etc. Une des préoccupations de démocratisation culturelle consiste à aider les autres types de public en luttant contre les discriminations et en favorisant leur intégration.

Une autre idée récurrente qu'on retrouve dans les discours c'est de donner à un public plus vaste les clés et les codes d'accès à l'art. Une médiation éducative est donc nécessaire, voire même un passage obligé, qui doit initier aux langages et aux codes de l'art. Une politique d'éducation artistique est-elle réellement mise en place, et l'institution musicale joue-t-elle un rôle dans la formation de public ? Et jusqu'à quel point l'institution est-elle active dans cette éducation artistique, en dehors des « enseignements artistiques » (formation aux arts dans une relation didactique) ? Ces enseignements artistiques sont confiés aux établissements d'enseignements artistiques et l'éducation des arts à l'Education nationale.

Ces deux types d'enseignement peuvent-ils être les vecteurs de la démocratisation culturelle tant au niveau de la sensibilisation d'un public plus large qu'au niveau de la formation didactique ? En quoi l'école de musique peut-elle être une médiation éducative ? Elle contribue à former le public de demain, celui qui fréquentera les équipements culturels. Mais doit-elle se limiter qu'à ce rôle ? Ne faudrait-il pas repenser la place des institutions dans la cité et l'impact qu'elles pourraient avoir dans

la sphère spatio-culturelle de la cité, l'action de l'école de musique ne serait-elle pas plus percutante ? La médiation faciliterait-elle ainsi la rencontre entre l'œuvre et un public bien particulier et ciblé. Ce serait, selon Jean Caune, la *médiation-environnement*, qui se ferait sous forme d'interventions : rencontres musicales, expositions musicales, concerts conférences... Et cela pourrait s'inscrire clairement dans le projet d'établissement. Ainsi, comme le souligne Jean-Marc Bordier³⁹, « *l'établissement sera vécu par les autres acteurs culturels non comme une tour d'ivoire, mais comme un partenaire indispensable de l'action culturelle globale de l'agglomération* ». Ici se pose la place de l'école de musique dans la cité.

Une médiation à l'intérieur même de l'école de musique doit se faire. Il est nécessaire de prendre en compte les désirs de l'élève et que ses projets musicaux ne soient pas dirigés exclusivement vers un type de musique. L'apprentissage ne doit pas être uniquement orienté vers la réussite à l'examen, qui n'est pas en lui-même une réalité musicale, ou vers l'acquisition d'une technique musicale.

« ...On peut imaginer des situations d'enseignement dans lesquelles l'élève ait à construire des expériences artistiques, et à éprouver des émotions artistiques, à travers des problèmes techniques à condition de ne pas les extraire de leur sens et de les relier à un contexte dans lequel ces techniques prennent vie... »⁴⁰

Il pourrait ainsi y avoir des passerelles entre ses goûts, ses désirs et les pratiques musicales qui lui sont proposées au sein de l'école de musique.

2. Evolution des modes de médiation

Ces problématiques de la médiation culturelle surgissent dans un contexte qui a connu une évolution. Jean Caune⁴¹ en fait une typologie depuis les années 60 jusqu'à nos jours. Cette typologie consiste à établir la relation, sur une période donnée, entre l'orientation de la politique culturelle et le mode de médiation mise en action :

- rencontre vivante avec l'art avec la communion avec les grandes œuvres d'art dans les années 60.
- médiation par l'expression dans les années 70.
- médiation par la médiatisation des objets culturels dans les années 80.

Ci-après un tableau récapitulatif qui retrace l'évolution des différentes formes de médiation (d'après Jean Caune) :

³⁹ Jean-Marc Bordier, délégué aux patrimoines et sites (Enseigner la musique n°4, p 159).

⁴⁰ Id, p. 75.

⁴¹ Jean Caune, *Le sens des pratiques culturelles : pour une éthique de la médiation*, 1999, Presse universitaire de Grenoble.

Période	Orientation de l'Etat en matière de politique culturelle	Mode de médiation privilégiée	Conception de l'art privilégiée
Années 60	Etat esthétique	Médiation par contact	art comme <i>mimesis</i> ⁴²
Années 70	Etat libéral Etat partenaire	Médiation par l'expression	art comme <i>agôn</i> ⁴³
Années 80	Etat culturel	Médiation par la médiatisation de l'art	art comme élément d'une esthétique de la communication
Années 90, XXIe	Etat partenaire	Médiation par l'éducation et la sensibilisation	art comme système de signes

3. Un exemple de médiation en école de musique : le projet pédagogique

Le but du mon projet pédagogique (cf. annexe 3) est de mettre l'élève en projet qui va le conduire vers une véritable pratique sociale. Dans cette optique, il dépasse le simple cadre d'une pratique musicale avec un enjeu *fort* : faire en sorte qu'il y ait interaction entre la musique classique et la musique d'expression plus populaire, la musique traditionnelle.

Etant d'origine réunionnaise et ayant eu une formation de pianiste classique, il me paraît intéressant et primordial de faire en sorte qu'un lien se fasse entre ses deux musiques.

Dans le contexte social à la Réunion, il y a un brassage des cultures qui, presque instinctivement, (de part son histoire) se mêlent, s'interagissent entre elles : cultures indiennes, arabes, chinoises, traditionnelles, occidentales...etc. pouvant aller parfois jusqu'au syncrétisme. La vie est ponctuée par les fêtes des différentes communautés où l'occasion est donnée, à ce moment-là, d'entendre les musiques spécifiques à ses cultures.

Ce projet, au départ, était pensé pour être réalisé dans ce contexte « îlien » : mettre sur pied un *maloya symphonique*, incluant musiciens classiques et musiciens d'expression traditionnelle, mêlant instruments d'orchestre et instruments traditionnels, dans le but de confronter les pratiques et les cultures différentes.

Pour comprendre l'intérêt d'un tel projet, il est important de savoir ce qu'est cette musique, ce qu'elle porte en elle et pourquoi, pour moi, ce projet est un enjeu.

Le maloya est une musique pluriculturelle. Il est né d'un mélange entre les populations malgaches et mozambicaines dans les camps d'esclaves. Au moment de l'apparition du Code noir, il trouve son expression identitaire, devient une plainte : maloya veut dire « j'en ai marre ». Un moment interdit à cause de ses textes jugés trop politisés, il revendique sa culture créole en refusant toute métropolisation des modèles musicaux. C'est encore aujourd'hui un des leitmotifs de ces formations de maloya. Il y a comme une sorte d'*intégrisme* chez certains joueurs de maloya

⁴² Le mot mimésis vient du grec *mimēsis* et désigne l'imitation ou la représentation de la réalité. (www.wikipédia.org)

⁴³ Agôn : Lutte au sens propre ou figuré entre le héros et son ou ses adversaires, arbitrée par le coryphée (chef de chœur) qui s'achève par le triomphe du héros.

traditionnel. On ne doit pas toucher à ses règles, et pour aller plus loin peut-être même est-ce une provocation de le faire sur des instruments modernes...

L'intérêt est donc d'essayer de créer des *passerelles* entre ces deux musiques, d'autant plus qu'au sein même du CNR de la Réunion, il n'y a pas forcément transversalité entre toutes les musiques.

Dans la pratique, le projet pédagogique a pour cadre l'école de musique de Vienne. Il concerne un groupe de cinq élèves « *classiques* ». La question est de savoir si ces musiques traditionnelles peuvent poser problème à des élèves dans le cadre d'une école de musique et en quoi pose-t-elle problème ?

La première difficulté est dans le fait que ces élèves ont peu l'habitude d'écouter de la musique traditionnelle de leur région, encore moins les musiques extra-européennes. La deuxième réside dans le fait qu'il y a nécessité d'une phase d'imprégnation assez longue pour qu'ils puissent comprendre cette musique et son fonctionnement. Une autre *situation-problème* est dans l'appropriation de ce nouveau style de musique sur leurs instruments.

Au cours de ce projet pédagogique, il y a eu la présence d'un intervenant, spécialiste en percussions traditionnelles. Ses interventions ont été ponctuelles. Les élèves ont pu ainsi être confrontés à d'autres instruments non familiers, et à d'autres pratiques que la leur.

Ce sont ces situations de confrontation qui créent la médiation.

4. Réflexions

Mettre les équipements culturels à portée de tous sans médiation n'est pas chose aisée. « *La formation est [...] le premier moyen, et le seul, d'une vraie politique de réduction des inégalités d'accès à la culture. [...]* » dit Schneider⁴⁴. On prétend développer la culture et on se défait des enseignements qui sont indispensables pour y accéder. La Fête de la musique n'a jamais amené personne dans les conservatoires, on produit ainsi des manifestations artistiques sans que les apprentissages qui leur donnent sens soient divulgués.

On fabrique en quelques semaines et sous les yeux de millions de téléspectateurs des « stars » dans des « staracadémies ». En quoi la formation artistique est-elle une nécessité dans une opinion publique qui ne saisit pas le sens des enjeux culturels ? On fait croire à un jeune qu'il peut devenir une vedette, on nie l'importance du labeur et celle de l'éducation artistique et culturelle à long terme. On fabrique des faux chanteurs, l'idolâtrie est tjrs présente, elle est véhiculée par les médias. Dans les années 60, Mireille Mathieu est comparée à Edith Piaf. Mais ce n'est qu'une construction, il fallait à cette époque là, construire de toute pièce une chanteuse populaire reprenant dans ces chansons les thèmes populaires du gaullisme, c'est de ce fait une sous production. Médiatisation n'est pas démocratisation.

⁴⁴ Michel Schneider, *La comédie de la Culture*, Paris, Éditions du Seuil. 1993.

La démocratisation ne serait-elle pas alors un faux semblant ? Dans la réalité l'inégalité perdure. La démocratisation reste-t-elle du domaine du discursif ?

Conclusion

Accès de la musique à tous, égalité d'accès aux savoirs musicaux, ouverture à toutes les musiques, mise en place d'une politique musicale sont des questions qui restent au centre des problèmes rencontrés par l'école de musique. Transmettre le Savoir musical semble toujours être le principal souci et l'idée de l'excellence musical perdue : l'institution continue de former des « ouvriers spécialisés ». L'ouverture aux autres esthétiques se fait très lentement.

L'accès à la musique ne peut se faire que si elle est accompagnée d'une médiation, qui seule peut faire le lien entre les différents acteurs. Remettre l'apprenti musicien au centre de ses pratiques pour qu'il puisse construire ses propres expériences musicales serait un moyen de surmonter certains obstacles.

Bibliographie

Ouvrages :

A. BARRERE, N. SEMBEL, Sociologie de l'éducation, Nathan, 1998.

P. BOURDIEU, La distinction, Les Editions de minuit, 1979.

J. CAUNE, Le sens des pratiques culturelles : pour une éthique de la médiation, Presse universitaire de Grenoble, 1999.

A. HENNION, F. MARTINAT, J.P. VIGNOLLE, Les conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat, Paris 1983.

A. HENNION, Comment la musique vient aux enfants, une anthropologie de l'enseignement musical, Anthropos Economica, 1988.

J.C. LARTIGOT, L'apprenti instrumentiste, de la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation de l'enseignement, Van de Velde, 1999.

J.C. LARTIGOT, E. SPROGIS, Ecoles de musique, un changement bien tempéré, Edisud, 1991.

M-L. de LEOTARD, Le dressage des élites, de la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés, Plon, 2001.

M. SCHNEIDER, La comédie de la culture, Editions du Seuil, Paris, 1993.

P. URFALINO, L'invention de la politique culturelle, La Documentation française, Paris, 1996.

A. VEITL, N. DUCHEMIN, Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique (1981-1986), Comité d'histoire du ministère de la culture, 2000.

Publications :

Enseigner la musique n°4 : L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, 2000

Enseigner la musique n°5, Cahier de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon, 2004.

Enseigner la musique n°8 : Education permanente, action culturelle : les défis des musiques actuelles amplifiées, Actes des rencontres à Lyon, le 2 et 3 mars 2005.

Revue de Sciences humaines et sociales, N°85 : Partitions ordinaires, trois clivages habituels de la sociologie de l'art questionnés par les pratiques musicales contemporaines par Marc Perrenoud.

Résumé

La pratique musicale telle qu'elle est faite dans l'école de musique contribue-t-elle à faire perdurer les inégalités ? Quelles sont les répercussions d'une école qui continue à se référer au modèle du Conservatoire d'origine ? Comment se sortir de cette impasse ? Démocratisation culturelle, démocratie de la culture, médiation culturelle ? Autant de questions qui sont analysées dans ce mémoire.

Mots-clés

Démocratisation culturelle

Démocratie culturelle

Médiation

Politique culturelle

ANNEXES