

Gwénaëlle
BAUDIN

CEFEDM
Rhône-Alpes

**Comment définir l'identité professionnelle de l'enseignant
spécialisé de musique?**

Promotion 2006/2009. Drôme-Ardèche-Vaucluse (DAV)

Je tiens à remercier Eddy Schepens
qui m'a aidée tout au long de ce travail, entre deux contractions et
trois tétées ...

Je remercie André Cayot, Loïc Guichard, Sylvie Pascalis, Yasmina
Kachouche et Jean-Baptiste Biousse
pour leur participation à ma réflexion.

Merci aussi à Béatrice Allemand, Daniel et Emilie Gasquet pour leurs
précieuses relectures.

SOMMAIRE

Introduction : Qu'est ce qu'une identité professionnelle ?

1/ Quelle identité professionnelle pour l'enseignant spécialisé de musique?

- A - L'artiste - enseignant
- B - L'enseignant - musicien
- C - Identité professionnelle et formation
- D - Généraliste / Spécialiste

2/ Identité professionnelle et « esthétiques » : l'exemple des MAA.

- A - Musiques Actuelles et Musiques Actuelles Amplifiées
- B - Qu'est-ce que les MAA ?
- C - MAA et autres esthétiques
- D - MAA : points communs et différences.

3/ La « carte d'identité » du professeur de musique.

- A - Vers une redéfinition des diplômes
- B - La « carte de visite »
- C - Le projet professionnel du « candidat-pédagogue »

Conclusion.

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

RESUME

« Le mot est lâché, qui est aujourd'hui un étendard pour de nombreuses professions. Les infirmières, les paysans, les fonctionnaires sont à la recherche de leur identité. » M. Develay ¹

INTRODUCTION

Comment définir une identité professionnelle ?

Considérons avec le Petit Robert que l'identité est l'ensemble des traits propres à un groupe qui lui confère son individualité, le sentiment d'appartenance d'un individu à ce groupe. Considérons, toujours avec le Petit Robert, que ce groupe est un ensemble de personnes qui exercent le même métier, une profession. Certains emploieront le terme de corporation. Comme le disait Freud, l'identité professionnelle se construit comme toute identité « par identification continue à des éléments extérieurs.[...] Elle est un processus, elle change. » De nombreux philosophes s'accordent là-dessus. Pour Edouard GLISSANT, dans son ouvrage « *L'identité-relation* », elle est la « *manière dont chaque individu se construit au contact de l'autre, comment il évolue et change l'autre également, en perpétuelle mutation.* » ² Que ce soit Erikson, ou Mead, tous les penseurs s'intéressant au sujet, insistent sur l'identité comme processus dû au social, à l'influence des autres ; un processus en interaction entre soi (*self*) et l'extérieur.

En nous intéressant à l'identité relative à notre métier et à sa fonction, il sera important de comprendre quelles sont les similitudes et les différences au sein de notre communauté professionnelle, si communauté il y a. Nous nous appuyerons sur notre expérience personnelle afin de traiter la question sur un exemple concret. Si ce sujet est abordé dans ce mémoire, c'est bien parce qu'un questionnement s'est posé, il y a trois ans lors de ma candidature à une formation proposée aux enseignants spécialisés de la musique. Ce doute reste trois ans après, partagé par d'autres.

Après avoir tenté de délimiter les cadres de l'identité professionnelle de l'enseignant de musique, nous chercherons à établir les liens entre cette identité et les diplômes de notre profession. Nous essaierons de savoir comment nous pouvons inventer « une carte d'identité » de l'enseignant spécialisé de musique. Et si cela est possible, pourquoi la rendre lisible ?

¹ In « *Donner du sens à l'école* ». ESF Editeur. Edition 1996. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

² In « *Poétiques de la Relation (Poétique 3)* » Edition Gallimard (nrf). 1990.

1/ Quelle identité professionnelle pour l'enseignant de musique?

L'enseignant spécialisé de musique a pour mission d'accompagner des apprentis musiciens, le plus souvent hors du cadre de l'enseignement général (Education Nationale...). Il a parfois une expérience très riche de la scène et se réfère régulièrement à certaines démarches artistiques existantes (projets d'artistes médiatisés ou pas).

La « séparation » nette entre l'artiste et l'enseignant semble déterminante dans la construction de son identité professionnelle.

A - « L'artiste - enseignant »

Dans son mémoire, Christophe PANZANI a réalisé une enquête auprès d'un échantillon d'enseignants et constate ceci : *« On voit bien la prégnance de cette conception de l'enseignant, qui doit avant tout faire ses preuves instrumentales pour être reconnu [par ses pairs]. La reconnaissance passe non pas par le fait de permettre aux élèves de réaliser des apprentissages leur permettant d'avoir une pratique musicale, mais elle est soumise à la condition de faire ses preuves dans un concert. Enfin, cette référence au musicien comme « idéal-type » de métier, se cristallise lors de l'évocation des souhaits pour l'avenir. En effet, six enseignants sur neuf disent souhaiter ne pas enseigner à temps plein. Cela pour pouvoir « jouer à côté ». Et trois d'entre eux envisagent même d'abandonner l'enseignement au profit du métier de « musicien professionnel qui en vit.[...] Nous n'avons en fait relevé que chez deux enseignants l'absence de référence au fait d'être musicien. C'est-à-dire que chez tous les autres, il y a une référence au fait qu'il faut jouer à côté pour se faire plaisir, et que l'on ne peut pas vivre en ne faisant qu'enseigner, pour des raisons d'équilibre. [...] l'idéal étant d'être musicien. La définition de l'enseignant devient un métier qu'on fait par défaut ».*³ C. Panzani situe bien sur ce sujet le point d'équilibre de l'identité professionnelle, balançant entre enseignement et musique.

³ In « La formation crée-t-elle une identité professionnelle enseignante chez les enseignants de musique ? »
Edition 1998/1999 - Université Lumière Lyon 2

Récit d'expérience :

Quand je suis entrée dans la formation au Diplôme d'Etat ⁴ proposée par le CEFEDM ⁵ Rhône-Alpes, j'ai postulé en tant qu' « artiste- pédagogue ». Je suis un des membres fondateurs d'un groupe vocal féminin professionnel nommé EVASION ⁶. Le groupe s'est formé au sein d'une MJC ⁷, à Romans dans La Drôme (26), dans laquelle nous avons évolué de manière semi-professionnelle avant de créer une association ⁸ en 1992. Nous sommes devenues intermittentes du spectacles en 1995. Depuis nous avons toutes conservé ce statut qui, avouons-le, nous permet de vivre malgré tous ses défauts et sa précarité. Les « actions culturelles » organisées au cours de nos tournées, nous ont permis d'animer des ateliers de pratique vocale. Elles sont devenues de plus en plus nombreuses au fil du temps. J'étais, comme les autres membres du groupe qui étaient intéressées par ces expériences, en situation de pédagogue : interventions plus ou moins ponctuelles auprès de publics aussi variés que les maisons de retraites, les prisons, les centres sociaux, les MJC, les établissements scolaires bien sûr, les écoles de musique, les chorales, etc. A mon grand plaisir, ces aventures étaient toujours de belles rencontres humaines et j'y ai pris goût très vite.

« Si cette dimension éducative s'affirme davantage et s'assume un peu plus comme telle aujourd'hui, cela tient au fait que ces musiciens, dont le parcours professionnel a été rendu possible par ce type d'associations, ont l'envie de permettre à d'autres de se former et de les accompagner. Une sorte de retour : loin de prescriptions morales abstraites, un geste de générosité concrète. Une générosité née du fait qu'on a soi-même bénéficié de telles logiques. Dans notre posture professionnelle, nous avons le souci de permettre à d'autres d'être à leur tour accompagnés : ce qui nous a fait investir le large champ de l'action éducative, c'est qu'on peut et qu'on souhaite partager. » souligne très justement Stéphanie Gembarski ⁹.

Dans notre milieu artistique, ces interventions sont appelées « actions culturelles ». A la suite de ce type d'expériences, des projets sur du plus long terme (deux ans, par exemple)

⁴ Le Diplôme d'État (DE) et le Certificat d'Aptitude (CA) sont des diplômes nationaux requis pour enseigner dans les conservatoires à rayonnement régional (CRR), départemental (CRD) communal ou intercommunal (CRC). Un document sur « Ce qu'il faut savoir à propos des diplômes » ainsi qu'un document sur la nature des épreuves du DE de MAA afin d'orienter le lecteur sur sa spécificité, figurent en annexe.

⁵ Centre de Formation des Enseignants de la Musique

⁶ EVASION : Groupe vocal polyphonique qui réinterprète des chants du monde ou interprète et met en musique des textes issus de la littérature française et étrangère sur le thème de l'universalité, l'humanisme... Plus d'informations sur notre site « <http://www.evasion-vocal26.com/index.html> . »

⁷ Maison des Jeunes et de la Culture

⁸ L'association Vocal 26 qui s'est ouvert depuis à d'autres artistes qu'EVASION. Plus d'informations sur le site « <http://www.vocal26.com> »

⁹ In *Enseigner la musique n°8. Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées*. Edition 2005 – CEFEDM Rhône-Alpes

nous ont été proposés (par des ADDIM ¹⁰, des associations, ou des établissements scolaires, etc.) d'abord au niveau local puis sur un territoire plus large. Les participants étaient ce qu'on appelle des « amateurs » ¹¹ en tout genre : des chorales d'adultes, des groupes vocaux, des chorales de collège ou de lycée, des classes entières d'établissements scolaires, etc. Nous organisons des concerts d'EVASION auxquels les potentiels participants venaient assister au début, pour lancer le projet. Cela leur permettait de découvrir notre travail, et surtout cela stimulait une réelle envie de « faire ». Ces amateurs ¹² s'initiaient alors à une musique et une façon de procéder différente de la leur à travers notre répertoire, notre démarche artistique, etc.

Comme le souligne Olivier Durif : « *Ce que nous ambitionnons pour l'enseignement, c'est qu'il soit dérivé d'une émulation artistique : que des gens aient envie d'apprendre quelque part, parce qu'ils ont entendu et vu des musiciens. Il faut arriver à ce que les gens aient envie d'apprendre, non pas d'être enseignés.* » ¹³

Les résultats de ces projets ont été de réels succès auprès du public. La plupart du temps, il était constitué principalement de l'entourage (famille et proches) des participants mais les concerts étaient toujours « ouverts » (en opposition aux concerts privés qui s'organisent à guichets fermés). Il venait découvrir des spectacles créés pour l'occasion : des arrangements musicaux en amont et une mise en scène spécifique (avec lumières, son, déplacements, etc.) avaient été élaborés pour l'occasion. Nous sommes toujours sorti(e)s différent(e)s de ce type d'expérience autant humainement qu'artistiquement. Je fus coordinatrice ¹⁴ de deux des « projets long terme » (deux ans par projet) que nous avons menés au niveau local : « Tentative d'EVASION » avec 500 collégiens de Drôme-Ardèche participants et « Chœurs évadés » concernant 300 adultes de chorales amateurs. Les participants ont toujours donné l'impression de découvrir et d'apprendre : des techniques vocales, une appréhension de l'attitude scénique, un fonctionnement

¹⁰ Association Départementale de Diffusion et d'Initiation Musicales

¹¹ Nous aimons la définition du *musicien amateur* donnée par Thierry Duval : « [Il] est défini comme celui ou celle qui s'approprie la musique comme un espace d'expression artistique et qui développe cette activité ponctuellement ou tout au long de sa vie pour son seul plaisir. » In *Enseigner la musique* n°8.op.cit.

¹² Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que « Cette terminologie est beaucoup plus souvent citée en référence à un statut socio-économique opposant l'amateur (celui qui ne vit pas de la musique) au professionnel (celui qui vit de la musique), et s'assortit régulièrement d'un manque de considération, comme l'a longtemps induit l'utilisation courante du terme péjoratif d'« amateurisme » ». Thierry Duval. In *Enseigner la musique* n°8.op.cit. Nous n'utilisons évidemment pas ce terme dans ce sens péjoratif.

¹³ In *Enseigner la musique* n°8. *Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées* .op.cit.

¹⁴ Je communiquais les informations entre les nombreux partenaires de chacun des projets, animais les réunions de prises de décision, anticipais les hypothétiques problèmes, supervisais la logistique et la technique, proposais une mise en scène concertée avec mes collègues d'EVASION.

des métiers du spectacle (technique, logistique et artistique). Certains participent d'ailleurs encore à nos stages et master-class que nous organisons individuellement. En effet, certains membres du groupe EVASION proposent des stages de chant, des « ateliers-voix » au sein d'établissements d'enseignement musical ou hors institutions. Parfois, les directeurs des écoles de musiques désignent nos interventions sous le terme de « master-class voix ».

B - « L'enseignant - artiste »

Récit d'expérience :

Tout en menant ce type d'aventure, j'ai expérimenté l'animation de cours réguliers dans une école associative valentinoise. Il s'agissait là d'un autre concept : je ne travaillais plus sur du ponctuel comme la préparation d'une intervention au sein d'un de nos concerts, d'un atelier d'initiation vocale ou de sensibilisation au spectacle, etc. Ici, il s'agissait d'ateliers hebdomadaires que je menais comme je le souhaitais, puisque j'avais « carte blanche » de la part du directeur de l'école. Ces ateliers étaient ouverts aux adultes et adolescents, même si ces derniers restaient rares. Les séances se pratiquaient en groupe car elles proposaient souvent un travail de polyphonie, ce que j'appellerais « ma spécialité » (mais nous y reviendrons plus tard). Au départ, les participants venaient apprendre du répertoire que je proposais (extrait de celui d'EVASION ou non); ensuite ils en amenaient. Ils y travaillaient l'écoute, « la justesse »¹⁵, la pose de la voix, et tout ce que l'on peut appeler « la technique vocale ». Ils y effectuaient un travail de polyphonie en interprétant des voix écrites ou inventées. Chaque participant ayant appris séparément toutes les voix travaillées, il choisissait de chanter celle qu'il souhaitait. Ils y abordaient aussi l'arrangement et l'interprétation des chants, puisqu'ils devaient présenter des propositions se détachant des originaux (partitions ou enregistrements). Une autre de mes spécialités était l'expérience scénique car mes élèves présentaient en public leur travail à travers un concert chaque fin de trimestre. Au départ, ces représentations concernaient uniquement les ateliers que j'animais jusqu'à ce que cela donne des idées aux autres élèves et professeurs de l'école de musique qui nous ont rejoints. Je suis ainsi entrée dans ce qu'on appelle le milieu des professeurs-intermittents. Nous ne sommes évidemment pas

¹⁵ Mais qu'est-ce que la justesse ? On s'aperçoit qu'elle est souvent très subjective...

majoritaires dans les écoles de musique mais notre présence est loin d'être négligeable, particulièrement dans le milieu des MAA ¹⁶.

Comme le notent Stéphan LE SAGÈRE et Bernard DESCÔTES, cela pose, entre autres, des problèmes de statuts au sein des établissements qui nous embauchent : « *Si d'autres, poussés par l'indigence et moins nécessiteux de compétences avérées, se sont emparés du dispositif Emploi-Jeunes, l'enseignement des musiques actuelles s'est au début appuyé, souvent sans nuance, sur le lien même de la profession : l'intermittence. Et il ne fut pas toujours simple de concilier permanence de l'enseignement et l'intermittence du métier, que ce soit pour des questions immédiates de disponibilité et de présence physique ou, de plus loin, pour des questions statutaires, de conventions collectives ou des effets sociaux inextricables de la multiactivité des artistes.* » ¹⁷

J'ai rencontré, au cours de la formation au CEFEDEM Rhône-Alpes et ailleurs, de nombreux enseignants se posant de réelles questions sur leur positionnement face à cette situation : est-ce que je choisis une facette de ce métier et je décide d'arrêter d'enseigner ? ou l'inverse ? Il est intéressant de noter qu'au cours de mon « épreuve de cours dans la discipline » ¹⁸ au sein de l'école de musique de Vénissieux, j'ai rencontré deux personnes-ressources du CEFEDEM qui y enseignaient. Au cours de l'année, je les ai vues faire deux choix complètement opposés : l'une décidant de stopper l'essentiel de son activité artistique et l'autre décidant d'arrêter d'enseigner, cette dernière me disant « « le prof-artiste », je n'y crois plus ». Nombreux sont ceux qui se trouvent face à ce dilemme, et nous voyons que ce dernier existe au sein-même des centres de formation (ici, au Cefedem R-A), comme ailleurs. « *Cela reste délicat à dire, mais il faut se rappeler que l'essentiel des métiers de la musique – des emplois dans ce secteur – demeure l'enseignement. Je vois bien, tant au CNSMD ¹⁹ qu'au Cefedem, que les jeunes musiciens qui y sont avaient bien l'intention de faire une carrière « de musicien », mais que peu d'entre eux y ont accès, les places réelles étant très rares. Le marché de l'emploi dans notre secteur se fantasme autour du spectacle vivant. La crise dite des intermittents masque en fait le problème du détournement de l'assurance chômage pour financer sans le dire des professions qui devraient clairement relever de l'aide publique à la création et à la diffusion. C'est un dossier épineux pour les divers acteurs politiques en charge de ce dossier, qui ont tendance à manipuler les données sociologiques ou économiques du secteur sans tenir compte du premier bassin d'emploi que constitue l'enseignement.* » Eddy Schepens ²⁰

¹⁶ Musiques Actuelles Amplifiées : En simplifiant, le terme MAA a été inventé pour désigner les musiques dérivées du rock et de la chanson. « *Le terme de « Musiques Amplifiées » a vu le jour au début des années 90 dans une logique de reconnaissance de la part des institutions de ces musiques aux travers d'opérateurs culturels et par la mise en place de dispositifs de financements favorisant la création, la pratique, l'enseignement et la diffusion des musiques amplifiées.* » in Wikipedia .

¹⁷ In *Enseigner la musique* n°8. op. cit.

¹⁸ Epreuve où le candidat au DE doit animer deux cours de nature différente devant un jury, avant d'analyser cette situation pédagogique pendant un entretien suivant l'épreuve.

¹⁹ Conservatoire national Supérieur de Musique et de Danse

²⁰ In *Enseigner la musique* n°8. op. cit.

Notons aussi que le fait que des artistes intermittents soient acceptés dans une formation spécifique proposée à des professeurs déjà en poste (c'est pour cela qu'elle est organisée sur trois ans) a soulevé bien des débats dans le milieu de l'enseignement artistique. A plusieurs reprises, des personnes (membres de jury au cours d'examens, professeurs titularisés, formateurs, etc.) m'ont posé la question : « En fait, vous faites cette formation parce que vous avez perdu votre statut d'intermittent ? » Pour certains, la réponse peut être affirmative. Mais, pour ma part, comme pour celle de mes collègues, ce n'est absolument pas le cas. EVASION a énormément tourné durant ces années de formation, et nous avons créé trois nouveaux spectacles, rien qu'au cours de cette dernière année. Je suis toujours très étonnée d'entendre ce type de questions sortir de la bouche de personnes qui revendiquent elles-mêmes le fait d'appartenir à une compagnie et de participer à différents projets artistiques ...

De plus, tous ces questionnements ressurgissent à l'approche des épreuves finales : au cours d'un entretien avec un jury, je me suis laissée entendre dire que je devais rester à ma place « d'artiste intervenante » et qu'on ne comprenait pas bien ce que j'étais venue faire dans ce type de formation. Voici mes réponses ou plutôt mes questions : pourquoi, moi qui suis si souvent en situation d'enseignante, n'aurais-je pas le droit à une formation adéquate ? N'est-ce pas nier une réalité du terrain que de tenir ce genre de propos, surtout face à une candidate au DE de MAA ²¹ ?

C'est parce que je ne fais pas de distinction entre le « professeur- artiste » et le « musicien - enseignant » que j'utiliserai dorénavant le terme de « pratiquant » au sens de « pratiquant-enseignant de la musique ».

C - Identité professionnelle et formation

« ... La formation est un espace et un temps permettant tout à la fois l'appropriation de compétences techniques et plus encore le sentiment de posséder une véritable identité professionnelle. [...] ce projet s'accompagnant d'un sentiment d'appartenance à un groupe auquel ils pourront s'identifier. » M.Develay ²². L'identité professionnelle est ce qui fonde une profession, ce qui permet d'en relier les membres : que ce soit par une culture commune, des références communes, des pratiques communes, des techniques communes ou encore les représentations communes de ce qu'est leur profession, mais surtout par le fait d'avoir eu une formation commune. C'est ce que souligne M. Develay lorsqu'il écrit

²¹ Musiques Actuelles Amplifiées

²² In « *Peut-on former les enseignants ?* » ESF Editeur. 3è Edition 1996. Collection Pédagogies.

*« la formation commune dans les centres de formation (...) doit permettre l'émergence d'une culture commune, l'élément fort d'une identité professionnelle (...) »*²³

Existe-t-il une communauté professionnelle ? Qui dit « communauté » dit « points communs ». Les enseignants sont tous amenés à proposer de la musique d'ensemble pluri-instrumentale. Les apprentis musiciens, quelles que soient leurs esthétiques, se retrouvent confrontés à des problèmes techniques qu'il faut palier. C'est à travers le jeu en groupe que la plus grande partie de leur apprentissage se fera. La FM²⁴, si elle est adaptée, est aussi un point commun à toutes les pratiques. Une part de mimétisme est certainement importante, et au delà de la mise en place de reprises, l'enseignement est souvent basé sur la création de morceaux en groupe. Lorsque nous posons la question à une enseignante, candidate au DE d'Alto : *« Pour vous, quelles sont les points communs entre un enseignant de MAA et un enseignant d'une autre esthétique ? »*, elle répond : *« Normalement, ils devraient être « les mêmes » étant donné que leur formation d'enseignants tend à être la même... »* Et pour cause nous sommes tous des enseignants !

Si nous reprenons les termes du cahier des charges de « l'épreuve de cours »²⁵ de cette formation en trois ans, nous pouvons nommer l'essentiel des points communs de notre profession. Comme tout pédagogue, l'enseignant de musique est *« garant de l'activité des élèves en les mettant en situation de recherche au cours desquelles ils auront à jouer, exprimer leur point de vue, faire des propositions, les tester, résoudre des problèmes, etc. Il doit baliser les activités des élèves par des consignes clairement exprimées. Il doit être capable, le cas échéant, de modifier ou d'aménager le dispositif initial en fonction des élèves et de l'évolution de la séance. Il est capable de proposer, à bon escient, des ressources adaptées et ciblées. Il est garant des relations entre les élèves. Il doit être capable de communiquer aisément avec les élèves et de concilier une atmosphère détendue avec des exigences de travail. Il doit être capable de mener à bien un travail dans le temps limité du cours en tenant compte des capacités des élèves. Il doit être capable de varier les moments et le rythme du cours (situations, positions dans la salle, etc.) »*²⁶ Nous y reviendrons dans la réflexion de notre troisième partie.

²³ In « *Peut-on former les enseignants ?* » op. cit.

²⁴ Formation Musicale

²⁵ « Epreuve de cours dans la discipline » de la formation en 3 ans du CEFEDM Rhône-Alpes. op. cit.

²⁶ L'intégralité du cadre de « l'épreuve de cours dans la discipline » de la formation DAV figure en annexe.

D - Généraliste / Spécialiste

Dans le répertoire des métiers territoriaux du CNFPT²⁷ qui, je le rappelle, ne concerne toujours pas l'esthétique MAA²⁸..., l'enseignant artistique « à partir d'une expertise artistique et pédagogique, enseigne des pratiques artistiques spécialisées ; développe la curiosité et l'engagement artistique ; transmet les répertoires les plus larges possibles, en inscrivant son activité dans un projet collectif d'établissement et d'enseignement » Oui, mais de quelle spécialisation s'agit-il ? Doit-on réduire cette spécialisation à une opposition au métier de professeur de musique de l'enseignement général ? Au sein du milieu de l'enseignement spécialisé, que représente la spécialisation ? Si l'enseignant artistique écoute une musique extraite de n'importe quel contexte, est-il compétent pour « l'écouter » ? N'est-il pas capable d'avoir des choses à dire en se fiant à son oreille ? N'y aurait-il pas un socle commun à tous les professeurs spécialisés de musique ? Si nous posons la question à André Cayot, responsable à la DMDTS²⁹, du Département Musiques Actuelles au Ministère de la Culture : « Pourquoi une chanteuse d'EVASION se retrouve-t-elle dans une formation d'esthétique MAA ? », il nous répond : « C'est le problème de la question des profs de chant. Comment distingue-t-on le chant ? Comment ouvrir une notion MAA de prof de chant ? J'interviens souvent au Studio des Variétés, et on me pose souvent la question. L'association des profs de chant présidée par Claudia Philipps m'a interpellé sur la question de la place du chant. Pour EVASION, il y a le double problème du chant [dans le cadre de ces diplômes, ndr] et de la place de la chanson dans ces disciplines [dites Musiques Actuelles].³⁰ » Il est vrai que lorsque les trois chanteuses d'EVASION se sont portées candidates à cette formation, elles auraient pu s'inscrire dans la démarche de passer un DE de professeur de chant mais il n'existe pas de DE de chant autre que « classique ». Elles se sont trouvées face à un « non-choix ». Je me souviendrai toujours du questionnement qu'a eu la coordinatrice de notre formation lorsqu'en entretien individuel de candidature, je lui ai posé la question : « A quel DE puis-je prétendre ? » En d'autres termes, où puis-je me placer ? Dans quel « moule » puis-je rentrer ? Le doute était tel qu'elle a posé la question à ses collègues du CEFEDM avant de confirmer sa réponse...

²⁷ Centre National de la Fonction Publique Territoriale

²⁸ Il existe un concours CNFPT dans toutes les disciplines sauf pour les Musiques Actuelles Amplifiées car la décision a été prise de ne pas ouvrir de nouvelles listes d'aptitude à cette « esthétique ».

²⁹ Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles

³⁰ Nous reviendrons plus loin sur la place de la chanson dans l'enseignement musical.

2/ Identités professionnelles et « esthétiques » : l'exemple des MAA.

De quelle identité professionnelle s'agit-il : de celle affichée « sur le papier » avec la définition officielle des missions, des formations et des postes d'enseignement artistique, ou de celle plus empirique du « terrain » ? La réalité est parfois bien différente des décisions prises par les institutions, les interprétations des textes variant selon les contextes et n'étant pas toujours transposables dans la réalité.

« Sur le papier », c'est la Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles au Ministère de la Culture et de la Communication qui a pour mission d'officialiser les termes choisis par des commissions constituées pour l'occasion. Par exemple, à propos de la notion de Musiques Actuelles Amplifiées, A. Cayot, nous dit ³¹ : « Cette appellation a été officiellement établie lors de la création du CA ³² en 1998. Ce fut un compromis suite à de nombreuses consultations et discussions avec les acteurs professionnels du milieu, les inspecteurs DMDTS, les directeurs de conservatoires, d'écoles associatives... » ³³

La question de l'identité professionnelle est complètement confondue avec celles des disciplines (ou « esthétiques ») : nous l'avons vu, les candidats aux diplômes, les centres de formation, les institutions, toute la profession parlent de DE de MAA ou de CA ³⁴ de jazz, par exemple. Mais quelles « étiquettes » pour quels contextes ?

A - Musiques Actuelles et Musiques Actuelles Amplifiées

Nous avons choisi d'aborder le thème par cette entrée car elle nous concerne personnellement. De plus, les nouvelles esthétiques nous intéressent particulièrement. Voici une définition des Musiques Actuelles que nous pouvons trouver sur Wikipedia (encyclopédie sur Internet) : « *Musiques populaires, musiques urbaines, musiques jeunes, toutes se retrouvent sous les termes génériques de*

³¹ L'intégralité de l'entretien avec A. Cayot figure en annexe.

³² Certificat d'Aptitude, un document sur « Ce qu'il faut savoir à propos des diplômes » ainsi qu'un document sur la nature des épreuves du CA de MAA afin d'orienter le lecteur sur sa spécificité, figurent en annexe.

³³ op. cit.

³⁴ Cf note 31.

musiques actuelles et/ou de musiques amplifiées. Quelle définition permet de prendre en compte l'ensemble du phénomène qui regroupe plusieurs styles musicaux, allant du Jazz au Rock en passant par le Biggie Pokoe au Reggae ? Pour le Ministère de la Culture c'est le terme « musiques actuelles » qui permet de désigner l'ensemble de ces styles musicaux, depuis la mise en place par Mme Trautmann de la Commission Nationale des Musiques Actuelles en 1998. »

Ces expressions sont à l'origine de nombreux débats : *« Certaines musiques ont plus de trente, quarante ans : elles ne sont pas très « actuelles » ; en revanche, elles constituent les éléments d'un patrimoine et proposent des références. Certaines sont devenues incontournables car elles ont inspiré et marqué la production de leur époque, et ouvert des chemins qu'on arpente encore aujourd'hui. [...] Il est [...] à noter que le plan Lang ³⁵ a contribué à développer significativement ce type d'activités dans les lieux : pour la première fois, le terme « musiques actuelles » était évoqué dans les textes. »* Philippe BERTHELOT ³⁶

Certains d'ailleurs préfèrent utiliser le terme de « pratiques actuelles de la musique ». D'après Stephan Le Sagère, la notion de musiques actuelles « comprend le jazz, les musiques du monde etc. ». Pourrions-nous alors simplifier en définissant les musiques actuelles comme toutes les musiques qui ne sont pas « classiques » ? Qu'est-ce qu'une musique « classique » ? D'après André Cayot, *« Il existait déjà un CA de Jazz et de Musiques Traditionnelles. Le terme MAA a été inventé pour désigner les musique dérivées du rock et de la chanson. Les Musiques Actuelles regroupent une série de 3 diplômes : CA de Jazz, CA de Musiques Traditionnelles et CA de MAA. Où met-on la chanson dans cette affaire ? »* Toutes ces remarques nous montrent un manque de lisibilité. Les définitions générales accessibles à tous (Wikipedia...) brouillent les pistes. André Cayot lui-même remarque : *« Mais cette appellation est appelée à être modifiée »*. En reprenant le fait que *« Les esthétiques Jazz et Musiques Traditionnelles se situent dans le champ des Musiques Actuelles. »* (A. Cayot), nous discernons la différence entre Musiques Actuelles et Musiques Actuelles Amplifiées.

Le terme n'étant pas si clair pour nous, enseignants, comment pourrait-il l'être pour tout un chacun ? A commencer par nos élèves et leurs parents : quelles représentations ont-ils des MAA ?

B - Qu'est-ce que « les MAA » ?

Le ministère de la Culture a choisi d'employer le terme de « Musiques Actuelles Amplifiées ». André Cayot déclare : *« Il fallait faire une distinction forte avec les autres disciplines en précisant « amplifiées » afin d'adapter les lieux de diffusion et d'enseignement aux moyens d'écho-amplification utilisées pour ce type de musiques »*. La multiplicité des ouvrages traitant de la question prouve que ce

³⁵ Dans les années 80, le « plan Lang » a esquissé une création / structuration d'un secteur à travers l'équipement de salles, la naissance d'un Centre d'information rock...

³⁶ In *Enseigner la musique n°8. op. cit.*

choix est loin de faire l'unanimité. « *Nous avons eu en son temps nombre débats sur ce sujet avec le Ministère de la Culture. Disons que le terme « amplifié » nous paraissait, pragmatiquement, plus approprié : cela désignait des pratiques où la dimension sonore était première, et notre préoccupation à l'époque était de disposer d'équipements adaptés. Il fallait que les locaux de répétition soient isolés phoniquement, et surtout corrigés acoustiquement : il fallait aussi s'équiper d'un matériel propre à ces pratiques musicales, avoir une chaîne d'électro-amplification. Pour nous, c'était d'abord cela l'évidence. [...] Le concept d'amplifié nous a paru mieux convenir : mais ce n'était pas une revendication « esthétique » qui nous inspirait. Ce qui a peut-être d'ailleurs à cette époque provoqué des malentendus avec certaines personnes.* » Philippe BERTHELOT ³⁷

Cette réflexion interpelle particulièrement mon expérience. Quand je me suis portée candidate pour entrer dans la formation au DE, proposée par le CEFEDM R-A, la question s'est très vite posée en terme d'esthétique : à quel DE pouvait prétendre une chanteuse d'EVASION ? Un DE de MAA ? de Musiques traditionnelles ? La notion de MAA me chiffonnait car à cette époque de la vie d'EVASION, nous chantions sur scène en acoustique (sans aucune sonorisation) ou très légèrement amplifiées par une sonorisation d'ambiance. Depuis, nous avons créé deux spectacles sonorisés (avec des micros-HF ³⁸, casques pour l'un et pastilles pour l'autre) car notre mise en scène nous imposait cette nouvelle démarche. Mais le terme de Musiques Actuelles me gênait particulièrement quand on sait qu'EVASION a passé les deux tiers de sa carrière à réinterpréter des chants du monde à sa manière. « *Mais cette définition [celle de MAA, ndr] met de côté les musiques traditionnelles qui certes ne sont plus « actuelles » au sens de récentes mais qui ont évolué avec le temps et qui utilisent les nouvelles technologies.* » in Wikipedia. Certains diront que nos réinterprétations étaient une « réactualisation » de chants traditionnels ou populaires. Dans tous les cas, nous pratiquons une musique vivante, loin des stéréotypes de la « World Music » et que beaucoup de professionnels ont du mal à classer... Dans le commerce, chez les disquaires, nous trouvons nos enregistrements autant dans les bacs « chanson », que « chants du monde », que « variétés » ! Dans le domaine de l'enseignement, nous nous retrouvons une fois encore face à ce problème de l'étiquette. Nous ne sommes évidemment pas les seules à pratiquer « en marge d'une esthétique », mais ne nous leurrons pas : nous avons « atterri » dans un cadre de formation , DE de MAA, par défaut.

Quand nous avons posé la question à A. Cayot : « *Quand les 3 chanteuses d'EVASION se sont portées candidates à la formation au DE, était-il évident pour vous qu'elles devaient postulées pour un DE de*

³⁷ In *Enseigner la musique* n°8. op. cit.

³⁸ « *Le Micro-HF est un micro, soit de type électrostatique à électret ("micro-cravate" ou "micro casque"), soit de type dynamique à bobine mobile ou bien encore électrostatique à condensateur. Il est composé d'une base Haute Fréquence (d'où son surnom de micro-HF) et d'un émetteur lui même connecté au micro. Il permet de ne pas avoir recours à un câble (fil) et permet donc la liberté totale de son utilisateur .* » (In Wikipedia).

MAA ? » Sa réponse est claire : « *Il était évident qu'elles devaient postuler pour un DE de MA. Après, se pose la question de la formation individuelle. Comment on se positionne dans ces formations, puis dans les institutions ? Par commodité, il fallait qu'elles postulent en MAA car on retrouve plus la chanson dans les MAA. Mais c'est un peu par défaut .* »

Pour A. Cayot, il existe un réel problème quand à la place de la chanson dont relève, pour lui, la musique d'EVASION. « *Le champ des MA regroupe 4 piliers dont 3 diplômes (Jazz, Musiques Trad. et MAA, ndlr)) la chanson étant considérée comme un art transversal aux trois autres. Elle se retrouve quand même majoritairement dans les MAA. Elle a en effet une place particulière mais nous ne voulons plus créer de nouvelles disciplines de prof.* » Par le choix de nos textes, des thèmes abordés, on peut en effet classer EVASION dans le tiroir « chanson » ; dans ce sens où nous interprétons des morceaux composés sur des textes issus de la littérature contemporaine. Ainsi Flavie Van Colen écrit : « *On peut cependant reprocher à l'expression « musiques amplifiées » son manque de pertinence pour appréhender les courants musicaux issus de la chanson française, représentés par des groupes comme les « Têtes raides » ou « La Rue Kétanou », dont la musique n'est amplifiée que sur scène, et qui s'inscrivent pourtant dans les mêmes réseaux de diffusion que le hard core, le rock ou le reggae, dans lesquels la guitare et la basse électrique sont la base de l'instrumentarium.»*³⁹ Chez EVASION, la base de notre instrumentarium, ce sont nos voix . Du fait de notre mise en scène, de nos textes parlés, de notre « visuel » (costumes, décor,etc.) notre démarche artistique relève parfois plus du milieu théâtral que du monde musical. Dans quel « tiroir » peut-on alors nous ranger ? Notre musique est tellement en marge que certains nous « étiquettent » en musiques traditionnelles pour les raisons évoquées ci-dessus.

Même si l'appellation MAA est loin de faire l'unanimité, elle a le mérite d'exister. Effectivement, nous soulevons un problème d'énonciation , car dire c'est aussi définir. Et définir, c'est aussi identifier. En rangeant les MAA dans le tiroir des MA, nous nommons ce qui n'avait pas été nommé jusqu'à maintenant. Mais, depuis 1998, les choses ont évolué et le monde des MA n'est plus un « terrain inconnu ». En 2009, qu'est-ce qui fait référence à ce milieu ? Essayons donc de comprendre quels sont les points communs aux MAA, à travers les exemples de ma propre pratique et celles des autres.

C - MAA : points communs et différences.

Si nous considérons que, par ma pratique, je suis une enseignante de MAA, je peux énumérer un certain nombre de points communs que j'ai avec mes autres collègues de MAA : l'oralité et la tradition, la pratique collective, l'improvisation, l'accompagnement des pratiques amateurs, etc. Mais

³⁹ In « *Education populaire et musiques amplifiées .* » Edition 2003. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

Philippe Metz a raison de souligner que ces notions « *sont autant de concepts qui ne sont pas le fait exclusif des musiques actuelles. Nous n'en sommes donc pas les seuls dépositaires, mais c'est nous qui les avons rappelés à un moment donné parce qu'ils sont constitutifs de nos musiques, et qu'on ne peut les contourner.* »⁴⁰

Les MAA fonctionnent beaucoup autour de « Collectifs », un terme bien à la mode...Je me suis aperçue que je travaillais au sein d'un collectif, sans le savoir, depuis 20 ans ! EVASION travaille à la manière d'un collectif en prenant des décisions de manière collégiale, par exemple ; en discutant de tout : des choix artistiques, des démarches (administratives, stratégiques, etc.)

Voici un nouveau point commun avec les autres pratiques MAA. Comme le souligne François Ribac : « *...le groupe rock devient autant un collectif de discussion qu'un ensemble de musicien-n-e-s jouant au même moment.* »⁴¹

Quelles images sont véhiculées consciemment ou à notre insu ? Par exemple, une candidate au DE de jazz (voix) a cette représentation d'un pratiquant MAA: « *En ce qui concerne la théorie musicale dans les MAA, elle n'est pas forcément mise en avant par les enseignants et est directement reliée à la pratique (le niveau théorique des apprentis musiciens est souvent très faible)[...] Souvent les enseignants MAA ont un parcours autodidacte et de jeu en groupe. Ce sont des musiciens issus d'un apprentissage oral (mais pas seulement), l'oreille prime sur le reste. Même s'ils ont besoin de faire travailler de la théorie à leurs élèves, je pense que celle-ci est très vite associée à des matériaux concrets. Le jeu en groupe, fondamental, est en lien direct avec l'apprentissage scénique (lumière, son, travail sur l'espace...). On dit aussi que les enseignants en MAA ont un rôle de médiateur, d'accompagnateur...* » Par cette réponse, je me reconnais en pratiquante MAA, autant sur le thème de la « théorie / pratique », que sur le jeu en groupe, l'aspect scénique et le rôle d'accompagnateur.

Voici une autre représentation, d'une candidate au DE d'Alto, cette fois : « *- Ils [les pratiquants MAA, ndlr] prennent en considération les populations éloignées des conservatoires ou des lieux ressources, ils cherchent des solutions pour amener la culture à tous - ils n'hésitent pas à produire des jeunes groupes, même en cours d'apprentissage. Ils ont une relation à la scène plus « détendue » que les classiques.* » Encore une fois, je me reconnais dans cette définition. Il est intéressant de noter que cette réponse montre un positionnement différent, car l'inconscient « professionnel » veut qu'un pratiquant dit « classique » prenne peu en considération « les populations éloignées des conservatoires, etc. ».

Nous avons aussi noté des représentations parfois véhiculées par les pratiquants MAA eux-mêmes, dans leur quotidien, du type « *Nous commençons nos ateliers toujours en retard, on est bien MAA !* ». A travers ce type de remarques, cette image est validée autant par les MAA que par les autres. Nous avons été assez étonnés par cette expérience qui nous a prouvé qu'effectivement les ateliers MAA auxquels nous avons assisté ne commençaient jamais à l'heure. D'autres représentations sont

⁴⁰ In *Enseigner la musique n°8. op. cit.*

⁴¹ In *Enseigner la musique n°8. op. cit.*

véhiculées par les tenues vestimentaires : « *T'as vu, il est habillé comme un « classique » !* »... L'habit ne fait pas le moine mais nous avons quand même remarqué que l'identité professionnelle se construisait aussi avec cette entrée-là. Autre point commun - et non des moindres : le vocabulaire ! Un pratiquant MAA utilisera beaucoup plus souvent le terme de « morceau » que le terme de « pièce » pour parler d'une musique, par exemple. Tout cela peut paraître complètement stéréotypé. Nous pensons que cette analyse simplifiée vient du fait que nous sommes dans la découverte d'une nouvelle donne. Nous avons compris qu'elle avait besoin, du fait de sa jeunesse, de se construire avec des représentations et repères communs. Par manque de reconnaissance encore aujourd'hui, elle a d'autant plus besoin de lisibilité.

« Parmi les éléments de « Posture Musique Actuelle », le « faire ensemble » et le compagnonnage sont une attitude commune à l'ensemble des écoles associatives et de droit privé : guider l'élève dans son apprentissage, accompagner l'amateur dans sa pratique et la répétition, soutenir le groupe dans son projet, renforcer l'insertion professionnelle et le développement de carrière, stimuler les collectifs dans leur réflexion, la structuration dans ses différents niveaux, la diffusion dans son développement et son rayonnement. La liste est longue. » Stéphane LE SAGÈRE et Bernard DESCÔTES ⁴²

Existe-t-il une communauté professionnelle MAA? S'il en existe une, elle est en cours de construction. De nombreux colloques et séminaires se sont organisés à ce sujet un peu partout en France. Certains d'entre eux mettent en lien les MA et l'éducation populaire ⁴³. Là encore, je me reconnais dans une « Posture Musique Actuelle », car EVASION est né dans une MJC. Nous y avons grandi pendant plusieurs années avant de prendre notre envol en créant une association qui s'occupe encore de nous actuellement. Nous sommes un exemple parmi tant d'autres d'une expérience socio-culturelle réussie, car cette aventure a fait de nous des professionnels de ce milieu.

D - MAA et autres esthétiques

La question : « quelles « étiquettes » pour quels contextes ? » a été posée. Nous avons souvent entendu dire que les MAA étaient une discipline « fourre-tout ». Lorsque nous en parlons avec des pratiquants d'autres esthétiques, nous nous apercevons que cette remarque vaut aussi dans leurs propres contextes.

⁴² In *Enseigner la musique* n°8.op.cit.

⁴³ L'Education Populaire : « [elle] consiste à permettre à tous d'acquérir des connaissances pour comprendre le monde, s'y situer, participer à la vie du pays, être un citoyen actif, transformer ce monde. » F. Lepage (In « Le travail de la culture dans la transformation sociale. Une offre publique de réflexion du ministère de la Jeunesse et des Sports sur l'avenir de l'éducation populaire. » Janvier 2001)

En effet, quels sont les points communs entre la musique contemporaine, romantique et baroque, par exemple, toutes regroupées sous le terme « classique » ? Pourquoi ces étiquettes sont-elles définies selon les instruments pour « les classiques » ou les contextes, dans les autres ? Expliquons-nous : on dira d'un enseignant de chant classique qu'il passe un DE de chant. On dira d'un enseignant de chant MAA qu'il passe un DE de MAA, certains jugeront important ou non de préciser entre parenthèses « (voix) ». Cette donnée pourrait venir du fait que de nombreux pratiquants MAA sont multi-instrumentistes. Mais nous pensons que tous ces poly-musiciens ont quand même une spécificité. Il ne nous semble pas juste qu'un guitariste dit « classique » passe un DE de Guitare alors qu'un guitariste MAA passe un DE de MAA sans préciser son instrument.

En questionnant André Cayot, « *Pourquoi avoir choisi l'esthétique, plutôt que l'instrument pour la définition du diplôme MAA ?* » Il répond : « *C'est le choix des rédacteurs, en suivant le chemin fait auparavant par le travail des commissions Jazz. Les institutions ne cherchent pas un prof d'instrument mais un professeur coordinateur. Les compétences requises sont plus larges que de simples compétences instrumentales. La notion « d'intérieur / extérieur » au sein de l'institution devait apparaître dans celle du diplôme. Le CA de professeur/coordinateur intègre la notion d'ateliers, de groupes, de pratiques amateurs. Il était important de souligner l'ouverture : une appellation « guitare » pour un prof de « guitare » MAA est trop restrictive.* » Il est effectivement évident qu'un professeur de MAA se trouve en situation de coordinateur tant dans sa pratique en ateliers, en groupe, que dans l'accompagnement des amateurs dans et hors les murs de l'école de musique. Mais alors comment rendre cette fonction lisible tout en nommant la spécialisation de chacun ? Cette évidence est-elle aussi claire pour tout le monde : les enseignants de MAA eux-mêmes, les autres enseignants, l'administration, les élèves et les parents d'élèves... ? Si nous posons la question à une candidate à un DE dit « classique », elle répondra : « *le « classique » est catalogué spécialiste d'une discipline (voir intitulé du DE !)* alors que le « musak » est polyvalent. », en valorisant dans son propos cette dernière fonction. Pour cette enseignante, il est donc plus valorisant d'être polyvalent alors qu'il nous manque une précision dans l'intitulé du DE si « polyvalent » pour lequel nous sommes candidats. Et pourquoi un enseignant « classique » ne pourrait-il pas être coordinateur ??

Nous ne sommes pas les seuls à partager ce point de vue. Nous avons remarqué un manque de reconnaissance auprès des institutions, du milieu (des collègues, notamment) et du public (élèves et parents d'élèves). Tout se passe comme si l'inconscient collectif véhiculait une norme, celle des diplômes dits « classiques », qui serait la référence immuable (et pour cause, car mise en place depuis tant d'années). Les diplômes ne précisant pas l'instrument seraient alors « hors norme », donc pénalisés et/ou pénalisants. Nous avons le sentiment qu'ils manquent de légitimité.

Quelle représentation avons-nous du métier ? Un des grands points communs aux enseignants de musique est qu'ils devraient être tous amenés à faire de la musique d'ensemble, par exemple.

Nous l'avons noté, les définitions des esthétiques ne sont pas toujours aussi simples que « sur le papier ». Et de nombreuses situations prouvent le manque de lisibilité, comme le note si bien Flavie Van Colen : « *Ces hésitations quant à la dénomination d'un ensemble qui n'est souvent défini que par la négative (tout ce qui n'est pas classique, contemporain, jazz, traditionnel...) sont symptomatiques d'un sous-champ culturel dont les limites sont encore mal définies et la légitimité mal assurée...* »⁴⁴

⁴⁴ In « *Education populaire et musiques amplifiées* ». op. cit

3/ La « carte d'identité » du professeur de musique.

A - Vers une redéfinition des diplômes

Nous avons noté que les appellations choisies ne pouvaient donner entière satisfaction dans notre milieu, qu'il s'agissait de « compromis ». Les disparités au sein d'une même dénomination sont un point commun à toutes les esthétiques. Nous avons aussi constaté un manque de lisibilité tant au sein des enseignants qu'au sein du public auxquels ils s'adressent. Nous avons besoin d'une plus grande clarté. Comment pouvons-nous traiter cette question des « frontières » des esthétiques ?

Nous l'avons remarqué : nous avons tous un socle commun. Nous sommes tous capables d'avoir un avis sur une pratique musicale donnée avant de travailler en tant que « spécialistes » ou de faire travailler des élèves avec du « personnel-ressource ». Ainsi, le CEFEDM Rhône-Alpes propose de définir le métier de professeur de musique en précisant qu'*« il serait nécessaire de s'attacher aujourd'hui à voir comment définir des compétences transversales : celles-ci permettraient aux professeurs d'assurer, quand le besoin s'en fait sentir, des rôles plus "généralistes" pour, par exemple, pouvoir mener un travail avec des collègues et des élèves d'autres disciplines, ou pour assurer des fonctions d'orientation permettant aux élèves d'utiliser au mieux les ressources d'un établissement. »*⁴⁵

Nous pourrions ainsi unifier la définition des compétences du métier. Sommes-nous donc des professeurs spécialisés de musique avec chacun une « carte d'identité » si distincte ? EVASION a sa propre identité. Nombre de nos formateurs nous ont dit que nous n'étions pas les premières à être dans cette situation en entrant en formation. Nous ne sommes évidemment pas les seules à être aux limites de plusieurs esthétiques. Alors pourquoi ne pas inclure dans les formations diplômantes l'élaboration d'une « carte de visite » qui serait une manière de personnaliser le diplôme ? Si nous posons la question « *Pour vous, qu'est-ce qu'un enseignant de MAA : quelles représentations pédagogiques et musicales en avez-vous ? quelle est son identité (style, répertoire...), son rôle (façons de faire, habitudes..) ?* », à un candidat au DE de FM, il nous répond : « *De la même façon que l'identité commune des profs « classiques » ne peut se trouver dans leur pratique musicale (qu'est-ce qui rapproche le prof de saxo de celui de clavecin ?) mais dans leur enseignement et dans ce qu'ils défendent vis-à-vis de leurs élèves...* » Nous constatons bien, à travers cette

⁴⁵ In « *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé. Essai de définition des compétences et de procédures d'évaluation. Document de travail. Edition 2003.* » Site Internet du CEFEDM Rhône-Alpes. Disponible sur <http://www.cfedem-rhonealpes.org/#> Page consultée le 16/06/2009.

réponse, que le problème de l'enseignement musical se pose moins sur les esthétiques que sur la mission commune liée à cette identité commune des professeurs de musique. « *Nous le savons maintenant, ce n'est pas seulement l'esthétique d'une musique qui conditionne les pratiques, les pédagogies, les projets artistiques.* » Stéphan LE SAGÈRE et Bernard DESCÔTES ⁴⁶

Pourquoi ne pas nommer alors un diplôme général d'enseignant de musique spécialisée avec obligation lors de l'obtention du diplôme d'élaborer sa propre « carte d'identité » ? Ce diplôme serait-il beaucoup plus lisible ?

B - La « carte de visite »

Nous posons la question du diplôme à A. Cayot : « *Ca semble évident qu'il faut préciser, à côté du diplôme obtenu, la spécialisation de chacun. Il faudrait dorénavant reformater le diplôme en précisant le terme avec des options. Maintenant que nous avons posé les bases (en 1998, ndr), il faudrait avoir une nouvelle réflexion afin de pouvoir « sous-titrer » le diplôme.* » Ce sous-titrage est ce que nous appelons ici « la carte de visite ». Comment l'inventer ?

Voici ce que suggère le CEFEDM Rhône-Alpes dans son document de travail sur le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé : « *Le Diplôme d'Etat serait celui d'un professeur de musique; s'y attacherait une carte de visite personnalisée pour chaque titulaire, comportant les éléments suivants :*

- **Le domaine** : le genre musical dont le titulaire est un pratiquant [sa "maison d'origine" en quelque sorte, assortie de son parcours et des aventures qu'il a menées]
- **La spécialisation** : l'instrument principal et (éventuellement) les instruments secondaires, esthétiques ou répertoires principaux pratiqués par le titulaire
- **Les compétences généralistes** : les champs d'intervention dans lesquels le titulaire peut s'engager par ailleurs, les matières ou les procédures musicales qu'il peut encadrer
- **Les champs de recherche** : le ou les champ(s) de réflexion sur l'enseignement de la musique menés par le titulaire, ses publications éventuelles ou ses travaux de recherches en cours
- **Ses travaux de créateurs.** » ⁴⁷

Il nous semble que cette carte devrait être plus succincte. Imaginons un candidat postulant dans une école de musique. Il pourrait présenter sa « carte d'identité » par écrit dans son dossier de candidature. Il pourrait ensuite préciser et élargir cette présentation à travers l'entretien d'embauche.

⁴⁶ In *Enseigner la musique n°8*.op. cit

⁴⁷ op.cit.

Voici donc ce que nous proposons ; cette carte de visite définirait :

- le ou les instruments pratiqués (Généraliste/spécialiste)
- les répertoires musicaux, sans utiliser obligatoirement les dénominations déjà existantes :
 - *la pratique musicale principale
 - * les compétences complémentaires (souvent cachées) dans d'autres disciplines (musique trad, jazz ...)
- le projet professionnel que le candidat souhaite défendre en tant qu'enseignant. Nous y reviendrons en dernière partie.

Ces trois définitions ne seraient pas figées, elles ne demanderaient qu'à évoluer au gré du temps. Un enseignant de tel instrument pourrait se spécialiser dans tel autre ou dans une nouvelle esthétique. Son projet de pédagogue pourrait évoluer selon ses propres expériences, scéniques par exemple qui pourraient le mener vers de nouvelles démarches pédagogiques.

Le diplôme s'accompagnerait ainsi d'une « carte d'identité » dans laquelle l'étudiant présenterait ce qu'il est et ce qu'il a à défendre. Il s'agirait d'une représentation explicite, consciente d'une personnalité professionnelle, même si nous ne pourrions jamais évacuer les questions de l'implicite.

Peut-on pratiquer un métier sans se référer à son milieu professionnel? Dans notre société et dans notre milieu, la reconnaissance passe de plus en plus par le diplôme. Et pourtant, cela fait des années que des « pratiquants » proposent des projets pédagogiques innovants, sans n'avoir aucun diplôme. Notre époque veut que, dorénavant, le diplôme valide nos compétences d'enseignant artistique. De quel milieu s'agit-il ? Pour notre part, le milieu du spectacle professionnel reconnaît le groupe EVASION dans lequel nous évoluons depuis de nombreuses années. Il n'y a pas de prédominance du diplôme dans ce contexte là. Comme nous l'avons vu, notre point d'équilibre professionnel se situe entre deux mondes et celui du milieu enseignant nous perçoit « en marge ». Cela fait des années que je pratique ma vie de pédagogue sans me référer au milieu de l'enseignement spécialisé de la musique. Parce que ma pratique (interventions en « actions culturelles » cf 1^{ère} partie) s'y prêtait jusqu'à maintenant. J'assumais mon rôle d'artiste intervenante au sein des master-class, stages et autres sessions ponctuelles. Lorsque ma pratique d'enseignante a évolué sur un temps régulier dans une école de musique, j'ai ressenti le besoin de me former, afin notamment d'obtenir une culture professionnelle de l'enseignement de la musique.

Comment rendre lisible cette « carte de visite » dans notre milieu de l'enseignement spécialisé : écoles de musique (personnel et enseignants), institutions, centres de formation, Ministère de la Culture, CNFPT mais aussi élèves et parents d'élèves ? Cette lisibilité légitimerait, notamment auprès des publics fréquentant les écoles de musique, la pratique de toutes les esthétiques, la mise en œuvre

de projets trans- et interdisciplinaires, etc. Elle éviterait les fausses représentations et les situations dans lesquelles, avec d'autres, nous nous trouvons. (cf 2nde partie). Elle permettrait aux élèves de clarifier leurs démarches dans leurs projets : à qui s'adresser ? Par quel intermédiaire ? Les équipes pédagogiques les aideraient à formuler leurs souhaits en connaissant les compétences de chacun, à travers cette « carte ».

C - Le projet professionnel du « candidat-pédagogue »

Reprenons notre exemple du candidat postulant dans une école de musique et appelons-le : le « candidat-pédagogue ». Comment pourrait-il présenter son projet professionnel de pédagogue ? Pourquoi n'y aurait-il pas, là aussi, une sorte de charte commune, par exemple :

- l'enseignant doit aller au devant de toutes les populations, de toutes les catégories sociales
« L'apprentissage de la musique est un apprentissage pour tous, rééquilibrer nos manières de faire, multiplier les entrées pour rendre la musique accessible à tous. » dixit une candidate au DE de jazz (voix)⁴⁸.

- l'enseignant doit toujours être en recherche (de savoirs faire, de répertoires, d'échanges...) ce qui, à notre avis, peut créer une émulation dans une classe, voire dans une école si tout le monde est dans cet état d'esprit. Pour illustrer notre propos, l'enseignante de jazz citée ci-dessus répond *« Nos rôles sont multiples et si nous n'avons pas les moyens de les assumer, nous ne devons pas hésiter à nous former, à nous observer, à échanger pour acquérir de nouveaux outils qui faciliteront notre enseignement. »*

- l'enseignant doit promouvoir les ensembles et leurs bienfaits quant à l'apprentissage d'un instrument. Dans son mémoire, Félicien Bouchot écrit : *« Un point commun essentiel rassemble ou devrait rassembler les différentes esthétiques : il s'agit de la pratique de la musique d'ensemble. L'orchestre symphonique, ou d'harmonie, la musique de chambre, le groupe de rock, les combos, etc.... Le propos est identique pour l'apprenti musicien : il s'agit de jouer en groupe. [...] Il est important pour un apprenti musicien de pouvoir échanger et même débattre des savoirs sur différentes pratiques,... »*⁴⁹

⁴⁸ op. cit

⁴⁹ In « Pourquoi, et comment mieux prendre en compte la diversité de la musique dans son enseignement ? » Edition 2006/2008. Cefedem Rhône-Alpes.

- l'enseignant doit rester un artiste, se produire, de façon à ne pas « perdre la réalité des choses » (mener un projet jusqu'à sa production ...) pour ensuite confronter nos apprentis musiciens à la scène, « *multiplions les occasions de le faire.* » (dixit notre enseignante jazz, toujours la même !)

- l'enseignant doit susciter et accompagner des pratiques amateurs par un travail d'observateur, médiateur, accompagnateur et facilitateur d'apprentissage (tous niveaux confondus).

- l'enseignant doit être ouvert à toutes les esthétiques et promouvoir les échanges avec ses collègues afin que les élèves puissent se créer leur identité musicale et ne pas « subir » uniquement l'influence de leur professeur. « *Il se définit plus comme une " ressource " pour ses collègues, ses élèves et le public en général. Ceux-ci peuvent aller le trouver pour résoudre des problèmes spécifiques. Il ne se contente pas de donner des cours dans sa seule discipline.* »⁵⁰

Lorsque nous posons la question à cette enseignante de jazz (voix), elle répond « *Nous ne devons pas nous cantonner à un rôle de spécialiste, ouvrons nos portes à tous les instruments et proposons des projets inter-classes...* »

« *[...] l'enseignement actuel [des] musiques dans les écoles en France est d'entrée de jeu et quasiment tout au long des cursus cloisonné par esthétique. A mon sens cette organisation limite l'utilisation d'un outil puissant : la diversité. La diversité des pratiques musicales et enseignantes peut en effet répondre aux demandes du public et aussi favoriser l'apprentissage de la musique.* »

Le « candidat-pédagogue » pourrait défendre plus particulièrement tel ou tel point de cette charte à travers des projets précis. Cette charte pourrait s'apparenter à un cahier des charges au niveau national inexistant à ce jour, sur lequel chaque candidat s'appuierait. Il pourrait ainsi mettre en valeur ses qualités de pédagogue à travers sa carte de visite.

⁵⁰ Document de travail du CEFEDM Rhône-Alpes. op.cit.

CONCLUSION

Ce mémoire pose la question de la représentation d'un métier, en se basant sur l'exemple des Musiques Actuelles Amplifiées (MAA). Si la question de l'enseignement semble être complètement confondue avec celle des esthétiques, quelles « étiquettes » utiliser ? Et dans quels contextes ? Il demeure très malaisé de définir les contours exacts d'une discipline. Les professeurs de musique portent-ils leur spécialisation comme une carte d'identité ? Comment finalement inventer des « cartes de visites » ? Et est-ce vraiment possible ?

Ce travail a tenté de donner des réponses à toutes ces questions fondamentales en s'appuyant sur mon expérience de chanteuse du groupe EVASION. Il semble moins déterminant de constituer notre identité professionnelle par la seule entrée des disciplines que par l'entrée des compétences de professeur.

Puisque nous avons constaté qu'elle était étroitement liée à l'identité professionnelle, nous avons proposé quelques éléments pour repenser la nomenclature des diplômes. Mais l'identité professionnelle en est-elle plus claire ? Peut-elle s'écrire dans un diplôme ? Est-ce vraiment d'une identité professionnelle dont il s'agit ? Comme il est souligné dans le document de travail du CEFEDM, « *La difficulté réside dans la définition par le milieu professionnel d'un consensus minimal autour d'une déclaration des compétences attendues.* »⁵¹ En effet, nous l'avons dit : Pourquoi un enseignant classique ne pourrait-il pas être « coordinateur », par exemple ? Ne s'agirait-il pas d'une culture professionnelle ? Si celle-ci existait de manière évidente, nous ne nous poserions pas toutes ces questions. Cela nécessiterait alors de « travailler le milieu » car est-il vraiment prêt à élaborer une culture professionnelle ? Nous l'avons dit avec M. Develay « *l'émergence d'une culture commune, l'élément fort d'une identité professionnelle (...)* »⁵² (Cf 1^{ère} partie. Chapitre C : Identité professionnelle et formation)

Félicien Bouchot écrit « *Le fait de cloisonner les esthétiques comme on le fait habituellement dans les établissements et même les différentes classes d'instruments, limite la réflexion collective des*

⁵¹ In « *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé. Document de travail.* » op.cit.

⁵² In « *Peut-on former les enseignants ?* » op.cit.

enseignants. Une telle réflexion pourrait leur permettre d'imaginer un enseignement dans lequel chacun d'entre eux pourrait servir de ressource à l'élève pour ses différents projets. »⁵³

Mais il a raison de préciser que nous ne sommes pas tous spécialistes de tout : « Mais attention à ne pas confondre « généralités » et « compétences généralistes ». Il est question avant tout d'une capacité à distinguer ce qui est du ressort de la spécificité d'une musique et ce qui peut être rattaché à d'autres contextes musicaux. »

Si nous prônons la diversité et la richesse de chaque école de musique en tant que réservoir de ressources, cette conception de l'enseignement de la musique implique d'importants changements. Ils sont possibles, à condition qu'il y ait un véritable travail de réflexion collective. Ce travail, une fois lancé, ne doit pas s'arrêter car de nouvelles disciplines apparaissent sans cesse, et il n'y a pas de « recette miracle » d'apprentissage.

L'identité et la culture professionnelle de l'enseignant de musique sont donc en perpétuel mouvement...

⁵³ In « Pourquoi, et comment mieux prendre en compte la diversité de la musique dans son enseignement ? » op.cit.

BIBLIOGRAPHIE

Christophe PANZANI. **La formation crée-t-elle une identité professionnelle enseignante chez les enseignants de musique ?** Mémoire de Maîtrise. Université Lumière LYON 2. 1998-1999. 93 p.

Michel DEVELAY. **Donner du sens à l'école**. Paris. ESF Editeur. Edition 1996. 122 p. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

Michel DEVELAY. **Peut-on former les enseignants ?** Paris. ESF Editeur. 3è Edition 1996. 160p. Collection Pédagogies.

Stéphanie GEMBARSKI et Philippe BERTHELOT. **L'implication progressive des lieux de MAA dans les processus éducatifs et de transmission**. Enseigner la musique n° 8. *Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées*. Lyon. Edition 2005. CEFEDM Rhône-Alpes. 300 p.

Stéphan Le Sagère, Bernard Descôtes, Philippe Metz, Daniel Beaussier. **L'école de Musique Actuelle : un projet artistique culturel et social**. Enseigner la musique n° 8. *Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées*. Lyon. Edition 2005. CEFEDM Rhône-Alpes. 300 p.

François Ribac. **Cultures techniques et reproduction sonore dans la musique populaire**. Enseigner la musique n° 8. *Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées*. Lyon. Edition 2005. CEFEDM Rhône-Alpes. 300 p.

Thierry Duval. **Vers une redéfinition de l'action culturelle : l'accompagnement des pratiques musicales, une nouvelle philosophie**. Le Collectif : présentation et histoire. Enseigner la musique n° 8. *Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées*. Lyon. Edition 2005. CEFEDM Rhône-Alpes. 300 p.

Flavie Van Colen. **Education populaire et musiques amplifiées**. Analyse des projets de onze lieux de musiques amplifiées. Etude pour le CRY pour la musique et la Fédurok. Marly-le-Roi. Edition 2003. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. 78 p.

Jean-Paul Pau et Amar Soualmi. **La Cordonnerie, préfiguration d'un « Pôle Musiques » au Pays de Romans**. Enseigner la musique n° 6 et 7. Edition 2004. CEFEDM Rhône-Alpes - CNSMD de Lyon. 344 p.

Félicien Bouchot. **« Pourquoi, et comment mieux prendre en compte la diversité de la musique dans son enseignement ? »** Mémoire. Edition 2006/2008. Cefedem Rhône-Alpes. 27 p.

ANNEXES

CE QU'IL FAUT SAVOIR à propos des diplômes :

■ Le CA est, avec le diplôme d'État (DE), l'un des diplômes nationaux requis pour enseigner dans les conservatoires à rayonnement régional ([CRR](#)), départemental ([CRD](#)) communal ou intercommunal ([CRC](#)).

■ Ce diplôme peut être obtenu à l'issue d'une formation diplômante, d'un examen sur épreuves ou par la voie de la validation des acquis de l'expérience (VAE).

■ Pour devenir titulaires et donc fonctionnaires territoriaux au sein d'un établissement public d'enseignement spécialisé, les possesseurs du CA doivent passer le concours de professeur territorial spécialisé d'enseignement artistique, organisé par le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT).

■ Les professeurs territoriaux d'enseignement artistique assurent 16 heures d'enseignement hebdomadaire. Avec leur directeur d'établissement, ils encadrent, dans leur discipline, le cycle d'enseignement professionnel initial ([Cepi](#)).

Les formations

Les deux conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse de Paris et de Lyon proposent une formation diplômante en 2 ans, reconnue par le ministère de la Culture, qui débouche sur l'obtention du certificat d'aptitude.

La formation est ouverte sur concours aux étudiants de ces établissements ayant achevé le 1er cycle. Les étudiants ayant achevé la première année du 2e cycle sont dispensés du concours d'admissibilité. Le CNSMD de Paris admet des candidats extérieurs sur concours d'admissibilité et d'admission dans la limite de 25 % de l'effectif recruté chaque année.

L'enseignement à Paris et à Lyon est fondé sur une même base de 4 modules :

- culture musicale,
- sciences de l'éducation,
- méthodologie de l'enseignement de la discipline choisie et de la pratique d'ensemble,
- stages dans un CRR ou un CRC.

DOCUMENT extrait du site de la Médiathèque de la Cité de la Musique disponible sur <http://mediatheque.cite-musique.fr/>

NATURE DES EPREUVES DE L'EXAMEN DU DIPLOME D'ETAT DE PROFESSEUR DE MUSIQUE

Annexe du 16 juin 2003 de l'arrêté du 16 juin 2003 relatif à l'examen du diplôme d'Etat de professeur de musique sur épreuves, prévue par son article 6.

MUSIQUES ACTUELLES AMPLIFIEES

I - Epreuves d'admissibilité

I. Interprétation instrumentale et / ou vocale

Interprétation instrumentale et / ou vocale incluant ou non l'usage de machines électroniques d'une durée de quinze minutes. Les différentes oeuvres sont choisies par le jury au moment de l'épreuve, dans un programme d'une durée de trente minutes environ communiqué par le candidat un mois avant l'examen. Elles sont extraites à la fois des reprises du répertoire des musiques actuelles amplifiées et des compositions du candidat ou des groupes dont il fait , ou dont il a fait partie.

L'interprétation du programme par le candidat se fait au sein d'un groupe de deux à cinq personnes maximum, candidat compris. Le candidat dispose de quinze minutes au maximum pour gérer devant le jury, la balance /son du groupe (volume, effets...) en liaison avec le technicien mis à disposition. Les quinze minutes de balance font partie de l'épreuve.

Durée maximum de l'épreuve : trente minutes ; coefficient 3.

II. Transposition instrumentale

Un enregistrement sur CD d'un court fragment musical (mélodique, harmonique et rythmique) est proposé au candidat. Le matériel d'écoute est mis à disposition. Le candidat dispose de dix minutes devant le jury pour repiquer et mémoriser ce court fragment musical. Il peut s'aider de l'instrument de son choix ou d'un piano mis à sa disposition.

A l'issue des dix minutes, il joue l'extrait (mélodie, harmonie et rythme) sur l'instrument de son choix, et il réalise une interprétation instrumentale et/ou vocale personnalisée pouvant inclure un moment improvisé.

Durée maximum de l'épreuve : vingt minutes ; coefficient 1.

III. Culture musicale

Analyse écrite d'une oeuvre donnée à l'écoute sur CD. Le candidat analyse un des deux enregistrements qui lui sont proposés. Les deux enregistrements font référence aux musiques actuelles amplifiées instrumentales ou chantées. Le cas échéant, le candidat dispose du texte des parties chantées, et éventuellement de sa traduction. L'analyse porte sur la musique et sur le texte. Le candidat indique comment il envisage d'utiliser cette analyse dans le cadre de son enseignement. Il doit se munir de son propre matériel d'écoute (lecteur de CD portable et à piles).

Durée : deux heures ; coefficient 1.

IV. Epreuve technique

Questionnaire écrit portant sur la connaissance technique d'éléments de régie « son » concernant la scène, les techniques d'enregistrement et la musique assistée par ordinateur (MAO).

Durée : trente minutes ; coefficient 1.

II - Epreuves d'admission

I. Epreuve écrite

A partir d'une étude de cas imposée, dont le sujet pourra porter sur l'intervention auprès de groupes constitués, l'enseignement et la pratique des musiques actuelles amplifiées, le candidat doit rédiger un projet pédagogique et artistique qu'il pourrait être amené à mettre en oeuvre.

Durée : trois heures ; coefficient 2.

NATURE DES EPREUVES DE L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE DE PROFESSEUR DE MUSIQUE

Arrêté du 17 juin 2003 fixant la nature des épreuves de l'examen du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de musique dans les écoles de musique, de danse et d'art dramatique contrôlées par l'Etat

PROFESSEUR COORDONNATEUR DES MUSIQUES ACTUELLES AMPLIFIEES

I - Epreuves d'admissibilité

1. Interprétation instrumentale et/ou vocale incluant ou non l'usage de machines électroniques d'une durée de vingt minutes. Les différentes oeuvres sont choisies par le jury au moment de l'épreuve, dans un programme d'une durée de quarante minutes environ, communiqué par le candidat un mois avant l'examen.

Les différents morceaux choisis sont extraits à la fois des reprises du répertoire des musiques actuelles amplifiées et des compositions du candidat ou des groupes dont il fait ou dont il a fait partie.

L'interprétation du programme par le candidat se fera au sein d'un groupe n'excédant pas cinq personnes.

Durée de l'épreuve : vingt minutes ; coefficient 3.

2. Commentaire écrit d'écoute musicale

Commentaire d'écoute portant sur six extraits de différentes musiques du monde (musiques traditionnelles, jazz, électroacoustique, musique ancienne, répertoire classique, musique contemporaine, rock, chanson...).

Chaque extrait est diffusé trois fois, avec un court intervalle de deux minutes entre chaque diffusion.

Après la troisième diffusion, dix minutes sont laissées aux candidats pour rédiger un commentaire écrit.

Durée de l'épreuve : deux heures ; coefficient 1.

3. Epreuve écrite : relevé et transcription

Relevé et transcription d'un court fragment de musique enregistrée, issu du répertoire des musiques actuelles. Le relevé n'est pas nécessairement exhaustif mais comporte l'ensemble des éléments (ligne mélodique, harmonisation, ligne de basse, chorus, instrumentation, structure...) qui paraissent nécessaires pour sa ré-interprétation par un groupe. La durée totale du fragment n'excède pas deux minutes. Un CD enregistré est remis à chaque candidat au moment de l'épreuve. Celui-ci doit se munir d'un lecteur de CD, avec casque ou écouteurs.

Durée de l'épreuve : une heure trente minutes ; coefficient 1.

4. Epreuve technique

Questionnaire écrit portant sur la connaissance de l'environnement professionnel et des structures ou organismes liés aux musiques actuelles. Durée de l'épreuve : trente minutes ; coefficient 1.

5. Entretien avec le jury :

Le candidat est invité à présenter brièvement au jury les éléments de son parcours personnel qu'il souhaite souligner et la façon dont il envisage son avenir professionnel et plus particulièrement sa conception du rôle de coordonnateur.

Durée de l'épreuve : vingt minutes ; coefficient 2.

II - Epreuves d'admission

1. Epreuve écrite

A partir d'une étude de cas imposée, le candidat devra rédiger un projet relatif à la coordination de l'enseignement et des pratiques musicales actuelles amplifiées qu'il pourrait être amené à mettre en oeuvre.

Durée de l'épreuve : deux heures ; coefficient 3.

2. *Travail avec un groupe de musiciens de niveau pré-professionnel*

Le groupe joue une partie de son répertoire devant le candidat.

Durée maximum : dix minutes.

A l'issue de cette écoute, le candidat dispose de quarante minutes pour conduire avec le groupe un travail pédagogique individuel et collectif qui prend en compte l'ensemble des paramètres d'une prestation publique.

Durée totale de l'épreuve : cinquante minutes ; coefficient 4.

3. *Le candidat anime un groupe de débutants*

Il peut s'agir de jeunes élèves d'une école de musique souhaitant découvrir les musiques actuelles (minimum : trois ans de pratique instrumentale). Le groupe peut avoir été constitué pour l'épreuve.

Durée de l'épreuve : vingt minutes ; coefficient 3.

4. *Commentaire oral d'écoute musicale*

Le candidat écoute deux fois un fragment d'une pièce issue du répertoire des musiques actuelles. Aucune indication préalable ne lui est fournie. Il est invité, après la dernière audition et un court temps de réflexion, à commenter l'extrait entendu et à dégager des propositions de développement s'intégrant dans un projet pédagogique.

Durée maximum de l'épreuve : vingt minutes (y compris le temps d'écoute et de réflexion) ; coefficient 2.

5. *Entretien avec le jury*

a) Le candidat dresse un bilan des cours qu'il a dispensés et expose au jury ses observations sur le groupe qui en a fait l'objet. Il indique comment il poursuivrait le travail lors de prochaines répétitions. Il commente le projet de l'épreuve écrite relatif à la coordination de l'enseignement et des pratiques musicales actuelles amplifiées sur un territoire déterminé.

b) La suite de l'entretien porte sur l'ensemble des épreuves du candidat.

Durée de l'épreuve : vingt minutes ; coefficient 2.

II. Epreuve pédagogique

Le candidat écoute un groupe amateur instrumental et vocal composé au minimum de 3 personnes.

Durée maximum : cinq minutes.

A l'issue de cette prestation le candidat anime une séance de répétition avec le groupe, propose et conduit le travail individuel et / ou collectif, technique, scénique, instrumental ou vocal qui lui paraît nécessaire à la progression du groupe.

Durée : trente minutes. Durée totale de l'épreuve : trente cinq minutes ; coefficient 4.

III. Entretien avec le jury

Le candidat analyse l'épreuve pédagogique et expose au jury ses observations sur le groupe qui en a fait l'objet. Il indique comment il poursuivrait le travail lors de prochaines répétitions. L'entretien porte notamment sur l'ensemble des épreuves, sur la culture musicale du candidat et sur sa connaissance de l'environnement professionnel et des structures liées au secteur des musiques actuelles.

Durée maximum : trente minutes ; coefficient 2.

ENTRETIEN avec ANDRE CAYOT

responsable à la DMDTS ⁵⁴, du Département Musiques Actuelles au Ministère de la Culture et de la Communication (Paris)

GB : *Pourquoi cette appellation « MAA » ?*

AC : Cette notion a été officiellement établie lors de la création du CA de MA en 1998. Ce fut un **compromis** suite à de nombreuses consultations et discussions avec les acteurs professionnels du milieu, les inspecteurs DMDTS, les directeurs de conservatoires, d'écoles associatives...

Il existait déjà un CA de Jazz et de Musiques Traditionnelles. Le terme MAA a été inventé pour désigner les musiques dérivées du rock et de la chanson. Il fallait faire une distinction forte avec les autres disciplines en précisant « amplifiées » afin d'adapter les lieux de diffusion et d'enseignement aux moyens d'écho-amplification utilisées pour ce type de musiques. Mais cette appellation est appelée à être modifiée.

Les esthétiques Jazz et Musiques Traditionnelles se situent dans le champ des Musiques Actuelles.

GB : *Pourquoi avoir choisi l'esthétique, plutôt que l'instrument pour la définition du diplôme MAA ?*

AC : C'est le choix des rédacteurs en suivant le chemin fait auparavant par le travail des commissions Jazz. Les institutions ne cherchent pas un prof' d'instrument mais un professeur coordinateur. Les compétences requises sont plus larges que de simples compétences instrumentales. La notion « d'intérieur / extérieur » au sein de l'institution devait apparaître dans celle du diplôme. Le CA de professeur/coordinateur intègre la notion d'ateliers, de groupes, de pratiques amateurs. Il était important de souligner l'ouverture : une appellation « guitare » pour un prof' de « guitare » MAA est trop restrictive.

GB : *Mais il y a un manque de lisibilité des spécialités de chacun pour les diplômés MAA ?*

AC : Ca semble évident qu'il faut préciser à côté du diplôme obtenu la spécialisation de chacun. Il faudrait dorénavant reformater le diplôme en précisant le terme avec des **options**. Maintenant que nous avons posé les bases (en 1998, ndr!), il faudrait avoir une nouvelle réflexion afin de pouvoir « sous-titrer » le diplôme.

Les Musiques Actuelles regroupent une série de 3 diplômes : CA de Jazz, CA de Musiques Traditionnelles et CA de MAA. Où met-on la chanson dans cette affaire ?

GB : *Pourquoi une chanteuse d'EVASION se retrouve dans une formation d'esthétique MAA ?*

AC : C'est le problème de la question des profs de chant. Comment distingue-t-on le chant ? Comment ouvrir une notion MAA de prof' de chant ? J'interviens souvent au studio des

⁵⁴ Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles. Voir à la suite de l'entretien.

variétés, et on me pose souvent la question. L'association des profs de chants présidée par Claudia Philipps m'a interpellé sur la question de la place du chant. Pour EVASION, il y a le double problème du chant et de la place de la chanson dans ces disciplines. Le champ des MA regroupe 4 piliers dont 3 diplômes (Jazz, Musiques Trad. et MAA, ndr1) la chanson étant considérée comme un art transversal aux trois autres. Elle se retrouve quand même majoritairement dans les MAA. Elle est a en effet une place particulière mais nous ne voulons plus créer de nouvelles disciplines de prof.

GB : *Quand les 3 chanteuses d'EVASION se sont portées candidates à la formation au DE, était-il évident pour vous qu'elles devaient postuler pour un DE de MAA ?*

AC : Il était évident qu'elles devaient postulées pour un DE de MA. Après, se pose la question de la formation individuelle. Comment on se positionne dans ces formations puis dans les institutions ? Par commodité, il fallait qu'elles postulent en MAA car on retrouve plus la chanson dans les MAA. Mais c'est un peu **par défaut**.

Entretien réalisé le 30/04/2009.

« *La création de la **direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles (DMDTS)** résultant de la fusion de la Direction de la musique et de la danse (DMD) et de la Direction du théâtre et des spectacles (DTS) a été rendue effective par un décret du 21 septembre 1998.*

La direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles a été constituée de manière à mettre en œuvre une politique d'ensemble en faveur du spectacle vivant, et à renforcer la capacité d'impulsion et d'évaluation de l'administration centrale, au moment où l'essentiel des décisions de gestion courante est déconcentré aux directions régionales des affaires culturelles.

Elle doit permettre d'apporter une meilleure réponse aux questions artistiques, économiques et juridiques qui se posent à l'ensemble du secteur, tout en préservant la capacité du Ministère de tenir compte des spécificités de chaque discipline artistique.

Trois grandes sous-directions constituent la DMDTS :

- la sous-direction de la création et des activités artistiques
- la sous-direction des enseignements et des pratiques artistiques
- la sous-direction de la formation professionnelle et des entreprises culturelles

Deux services à vocation de synthèse ont été créés :

- le service de l'inspection et de l'évaluation
- le secrétariat général.

Comités

Trois comités permanents sont institués pour être les garants des orientations prioritaires et d'une cohérence politique pour chaque grande discipline artistique (musique, danse, théâtre). Ils sont animés par les conseillers placés auprès du directeur : un conseiller pour la musique, un conseiller pour les musiques actuelles, un conseiller pour la danse, un conseiller pour le théâtre. »

Site Internet des services de l'administration centrale, **Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles**. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/culture/organisation/dmdts.htm> (page consultée le 30/04/2009)

Définition des missions du conseiller pédagogique
Formation Drôme-Ardèche-Vaucluse
Année scolaire 2008-2009
Cefedem Rhône-Alpes

I - Cadre de la formation

Cette année correspond à la dernière année d'une formation délivrant le Diplôme d'État de professeur de musique, d'une durée de trois ans, s'adressant à des

étudiants « travailleurs », c'est-à-dire ayant déjà un parcours de musicien et d'enseignant dans différents contextes pédagogiques (structures d'enseignement spécialisé, stages, accompagnement de groupes, ...)

Ce temps de travail avec le conseiller pédagogique s'inscrit dans la continuité du « parcours dans la discipline » au cours duquel l'étudiant a eu à approfondir l'enseignement de sa discipline et à en définir les enjeux grâce à un travail d'observations et de rencontres, de recherche, et d'analyse de sa propre pratique. Il s'agit donc pour le conseiller pédagogique de permettre à l'étudiant de poursuivre ce parcours au sein de ses activités d'enseignement grâce à un travail en commun.

Pour cela, un contrat sera établi entre l'étudiant, le conseiller pédagogique et le Cefedem Rhône-Alpes, afin de déterminer les actions à mener auprès du conseiller pédagogique.

À l'issue de ce temps de travail se déroulera l'épreuve de cours dans la discipline, en présence d'un jury spécialisé.

II - Organisation

12 heures d'entretiens individuels avec le conseiller pédagogique sont mises à disposition de l'étudiant pour mener à bien ce parcours, qui nécessite de la part de l'étudiant un temps significatif de présence et de prise en charge de situations pédagogiques.

L'étudiant a la charge de signer et de faire signer au conseiller pédagogique une feuille de présence à chaque heure d'entretien effectuée, qu'il aura à transmettre au Cefedem à la fin de chaque mois. C'est sur cette base que les paies de chaque trimestre seront établies.

Une convention est passée entre le Cefedem Rhône-Alpes et la structure dans laquelle enseigne le conseiller pédagogique pour permettre le déroulement de cet enseignement.

Les horaires sont fixés directement entre le conseiller pédagogique et l'étudiant par accord mutuel.

La période de travail se déroule entre novembre 2008 et début juin 2009, au plus tard.

III - Définition de l'enseignement

Le travail entre le conseiller pédagogique et l'étudiant est orienté d'une part par les axes de réflexion et de recherche sur la discipline définis par l'étudiant lors de son « parcours dans la discipline », et d'autre part par les préoccupations et les réflexions sur les pratiques que le conseiller pédagogique a développées dans le contexte qui est le sien.

2

a. Le cadre institutionnel :

- Définition du cadre et de la mission de la structure d'enseignement dans

laquelle travaille le conseiller pédagogique

- Dimension territoriale spécifique à cette structure
- Organisation de l'institution : équipes pédagogiques, départements, organisation générale des études, cadre général de l'évaluation, projet d'établissement, etc.

b. Le cadre pédagogique

- Définition des compétences des élèves à acquérir dans leur parcours (projets, cycles, etc.)
- Description des différents dispositifs utilisés par le conseiller pédagogique dans sa pratique et de sa conception de la discipline
- Observation et analyse des dispositifs et situations pédagogiques dans les différents temps de l'apprentissage
- Articulation des apprentissages précis avec les objectifs généraux (savoirfaire instrumentaux et interprétation, etc.)
- Positionnement de l'enseignant par rapport à l'élève et au groupe (rapports humains, nature des relations, etc.)

IV - Déroulement des études

a. Le contrat

Après un bref premier temps d'observation par l'étudiant de tout ou partie des dispositifs développés par le conseiller pédagogique, l'étudiant et le conseiller pédagogique rédigent ensemble un contrat d'études au départ d'une négociation qui devra notamment prendre en compte, d'une part ce que l'étudiant souhaite découvrir/tester et développer/renforcer dans sa pratique au sein de cette structure, et d'autre part ce que le conseiller pédagogique propose par rapport au profil de l'étudiant et à ses propres axes de préoccupation et de réflexion développés dans sa pratique d'enseignant.

Une première rédaction du contrat doit être faite avant que l'étudiant ne prenne en charge des élèves.

Assez rapidement, au plus tard à partir de sa quatrième visite, l'étudiant doit prendre en charge une ou plusieurs situations pédagogiques qui pourront être des cours/ateliers déjà existants au sein de la classe du conseiller pédagogiques et/ou des situations créées par l'étudiant en accord avec le conseiller pédagogique en fonction des termes négociés dans le contrat.

La rédaction définitive du contrat d'études, remanié et signé par l'étudiant et le conseiller pédagogique, doit être envoyée au Cefedem Rhône-Alpes au plus tard le 15 janvier 2009.

b. L'épreuve de cours dans la discipline

L'épreuve de cours dans la discipline est définie par l'arrêté du 16 décembre 1992, relatif aux conditions requises pour l'habilitation d'un centre de formation à délivrer le diplôme d'Etat de professeur de musique, de la façon suivante:

« Deux cours de trente minutes au moins, suivis d'un bref entretien avec le jury permettant au candidat de faire une analyse critique de sa prestation.

3

Les deux cours doivent s'adresser à des niveaux différents, et suivre des modalités différentes (cours individuel, cours individuel dans le cadre d'une pédagogie de groupe, cours de musique de chambre);

L'un au moins de ces cours doit se dérouler en présence de l'une des classes auprès desquelles le candidat a effectué un stage de

pédagogie appliquée, et être évalué par un jury spécialisé dans la discipline du candidat, distinct du jury de fin d'études.

[...]

Le jury spécialisé comprend:

- le directeur du centre de formation;
- un directeur de C.N.R., d'E.N.M. ou d'E.M.A., qui peut être celui de l'établissement d'accueil;
- un professeur titulaire du certificat d'aptitude ou intégré au cadre d'emplois des professeurs territoriaux d'enseignement artistique dans la discipline du candidat.

Le professeur-tuteur, titulaire de la classe où se déroule l'épreuve, participe à titre consultatif aux travaux du jury. »

Précisions apportées par le Cefedem dans le cadre de cette épreuve :

- Les 2 cours doivent être de nature différente (d'une durée de 30 mn en cours individuel et de 45 mn en groupe) permettant à l'étudiant de proposer des situations variées et adaptées au contexte de chaque cours
- Les cours doivent s'adresser à des élèves que l'étudiant connaît déjà et qu'il fait travailler dans une continuité depuis au moins trois semaines avant l'épreuve
- Les cours proposés doivent constituer une séance de travail des élèves à part entière
- L'étudiant doit présenter chaque cours au jury avant l'épreuve pour resituer le travail dans son contexte (type de cours, public, objectifs d'apprentissages, etc.) et en établir un bilan à la fin qui lui permet de revenir sur la séance et d'envisager les pistes de travail pour la suite.

Une visite à « mi-parcours » du directeur du Cefedem, ou d'un coordinateur de la formation, permet à l'étudiant de se mettre dans la situation de l'épreuve (travail trois semaines avant avec les élèves, présentation de la séance, bilan et entretien à l'issue de celle-ci)

V - L'évaluation

En termes d'objectifs généraux, il est souhaitable que l'étudiant puisse, à l'issue des études au Cefedem démontrer un certain nombre de compétences :

1. Compétences dans la discipline
2. Compétences pédagogiques, en particulier la capacité à percevoir les problèmes de chaque élève et de chaque situation, et d'élaborer une manière d'y répondre, ainsi que la capacité à mettre en place des dispositifs variés
3. Aptitude au travail et conscience professionnelle
4. Capacités de comprendre un contexte local et les contraintes institutionnelles locales particuliers.
5. Capacités à participer et alimenter une discussion professionnelle
6. Capacités à évoluer, à progresser.

4

À l'issue de la période de travail avec l'étudiant, le conseiller pédagogique rédigera un bilan d'évaluation portant sur la réalisation du contrat, à rendre une semaine au moins avant l'épreuve de cours dans la discipline. Une note sur 20 sera établie selon le barème ci-joint. Cette note constitue la part principale de la pratique pédagogique du contrôle continu.

À titre indicatif, voici les critères proposés au jury spécialisé chargé de l'évaluation de l'épreuve de cours dans la discipline :

1. Place et activité de l'élève

L'étudiant est garant de l'activité des élèves en les mettant en situation de recherche au cours desquelles ils auront à jouer, exprimer leur point de vue, faire des propositions, les tester, résoudre des problèmes, etc.

2. Structure de l'enseignement

Le cours est organisé autour d'objectifs précis déterminés à l'avance (définis pendant l'exposé introductif devant le jury), à partir d'une connaissance de la situation des élèves s'inscrivant dans une continuité.

Les situations et les contextes musicaux correspondront à ces objectifs.

L'étudiant balise les activités des élèves par des consignes clairement exprimées.

Il doit être capable, le cas échéant, de modifier ou d'aménager le dispositif initial en fonction des élèves et de l'évolution de la séance.

3. Proposer des ressources

L'étudiant est capable de proposer, à bon escient, des ressources adaptées et ciblées :

- Exemples sur un instrument et/ou à la voix
- Supports audios, vidéos, partitions, etc.
- Livres, articles, traités, etc.

4. Contact avec les élèves

L'étudiant est garant des relations entre les élèves.

Il doit être capable de communiquer aisément avec les élèves et de concilier une atmosphère détendue avec des exigences de travail.

5. Gestion du cours

L'étudiant doit être capable de mener à bien un travail dans le temps limité du cours en tenant compte des capacités des élèves.

L'étudiant doit être capable de varier les moments et le rythme du cours (situations, positions dans la salle, etc.)

Il doit inclure à la fin du cours une petite synthèse des principaux points traités pendant le cours et pouvoir donner aux élèves des pistes pour la suite du travail.

Comment définir l'identité professionnelle de l'enseignant de musique spécialisée ?

Résumé

Comment définir une identité professionnelle ? Des personnes exerçant une même profession ont inévitablement des points communs : lesquels ? Ce mémoire pose la question de la représentation d'un métier, en se basant sur l'exemple des Musiques Actuelles Amplifiées (MAA). Si la question de l'enseignement semble être complètement confondue avec celle des esthétiques, quelles « étiquettes » utiliser ? Et dans quels contextes ? Les professeurs de musique portent-ils leur spécialisation comme une carte d'identité ? Comment inventer des « cartes de visites » détentrices d'une identité professionnelle ?

MOTS-CLES :

Identité professionnelle
Musiques Actuelles Amplifiées
Représentation
Esthétique
Spécialisation
Carte d'identité.