L’école de musique,
Un défi politique et artistique

Jérémie ESPERET
Musiques Actuelles Amplifiées
CEFEDEM Rhône-Alpes
2010-2011

« Je souhaite que le lecteur retienne de la biologie cette leçon :
notre richesse collective est faite de notre diversité. »

A. Jacquard, *Eloge de la différence*

Sommaire

Les défis de l'école de musique……....p.4

La place des valeurs dans l'école de musique……..p.5
Les valeurs du service public……..p.5
Les valeurs en musiques actuelles amplifiées……p.7
Le jeu des valeurs dans l'école de musique……p.10

Cultiver la diversité des manières de faire de la musique…….p.14
Rapport à l'écrit et pratiques plurielles dans l'école de musique..p.14
L'écriture : nécessité de l'école ?.....p.16
L'interprétation d'un univers musical diversifié
selon un mode de pensée unique……..p.17
Pourquoi cet état de fait perdure-t-il ?.....p.18
Conséquences perceptibles……p.21
Écriture et pensée musicale……p.22
Raison musicale, raison philosophique……p.23
La place de l'écriture dans l'école de musique……p.25

Le sens de l'école……..p.26
Enseigner, c'est donner un sens à l'école……p.26
Jeu et technique à l'école de musique……..p.27
Repères……..p.28

Conclusion……...p.30

Bibliographie……...p.31

Les défis de l'école de musique

L'école de musique est, au sens large, un établissement où des individus viennent apprendre la musique ensemble.

L'école de musique est une création collective, une institution qui concentre au sein d'un même lieu des attentes très diverses. Parmi ceux qui participent à sa mise en œuvre, tout le monde ne partage pas la même vision de ce qu'elle devrait être. De même, tous ses usagers ne viennent pas s'y inscrire avec la même démarche et les mêmes demandes. L'école de musique est donc un **défi politique,** dans le sens où elle doit trouver son équilibre au départ du rapport de force qui s'établit entre les attentes de ses participants.

De plus, une école de musique n'existe qu'en se positionnant par rapport à un « reste du monde » artistique, dont elle est l'un des maillons. Elle ne peut donc avoir de sens qu'*artistiquement*. Il est difficile d'imaginer qu'une école de musique dont l'activité serait perturbante pour le milieu musical dont elle fait partie puisse poursuivre cette activité sans être remise en question – de l'extérieur comme de l'intérieur. L'école de musique est donc également un **défi artistique** : pour être reconnue comme légitime, elle a pour responsabilité de rester en adéquation avec le monde musical qui l'environne.

Définie comme telle, l'école de musique ne peut donc pas exister sous une forme fixe : elle doit s'**inventer** et se réinventer sans cesse, en fonction des enjeux perçus par ses participants et des pratiques artistiques qui **évoluent**.

Pour la rédaction de ce mémoire, j'ai pris le parti d'orienter mes recherches et ma réflexion autour de trois axes.

Le premier est celui des **valeurs**, dont nous verrons comment elles jouent un rôle dans la construction de l'école de musique et dans son fonctionnement.

Le second concerne la notion de **diversité des pratiques musicales**. Nous tenterons d'analyser ce qu'il en est à l'école de musique, quelles propositions nous pourrions faire dans une perspective d'évolution de l'école et dans quelle mesure celles-ci auraient un sens.

Le troisième axe concerne précisément cette notion de **sens**. Quel sens donnons nous à l'école de musique, pour quelles pratiques, pour quelle société ? Il ne me reste plus qu'à vous souhaiter bonne lecture.

La place des valeurs dans l'école de musique

« *La réflexion pédagogique est toujours une réflexion sur les valeurs, que le débat sur les méthodes se contente de réfracter »*[1]

La définition des valeurs semble être une préoccupation récurrente dans le monde de l'éducation. Pourtant, à bien y regarder, ce débat fondamental a du mal à atteindre la sphère de l'activité de l'enseignant. Celui-ci est constamment pris en tenaille entre ses valeurs personnelles, intimement liées à son identité professionnelle, les valeurs des usagers de l'école et celles de l'école elle-même. Comment reposer cette question essentielle dans la réalité du travail de l'enseignant ?

Il est difficile d'envisager cette problématique sans se heurter au modèle de pensée binaire qui a envahi nos sociétés occidentales.

D'une part, nous avons la vision d'une école « forte », qui impose ses valeurs et ses normes. Cette vision est fortement critiquée en raison du manque de place qu'elle accorde au développement du projet de l'élève. En opposition, nous trouvons l'idée d'une école centrée sur l'élève, fustigée pour son approche démagogique et accusée de rabaisser la mission de l'école à une pratique de consommation.

Je pense qu'il faut aider l'école de musique à sortir par le haut de cette question. Celle-ci doit pouvoir affirmer des valeurs collectives sans pour autant étouffer l'individuel, et encourager par là une diversité artistique salutaire. Prendre le risque de la démocratie, c'est permettre au projet de l'élève d'exister sans pour autant être la raison d'être de l'école. Il s'agit ni plus ni moins d'assumer des valeurs politiques : détourner une démarche de consommation au profit d'un processus de développement artistique personnel et social par exemple. Faire de la musique ensemble pourrait alors redevenir la raison d'être de l'école.

Les valeurs du service public

L'école de musique est un service public. À ce titre, elle doit remplir un certain nombre de missions qui concourent à la mise en œuvre d'une politique culturelle élaborée pour l'ensemble du territoire français. Pour comprendre comment ces missions influencent son fonctionnement, il nous faut d'abord définir ce qu'est un service public.

---

[1] E. Schepens, *Faut-il enseigner les musiques « actuelles » ?,* in Enseigner la Musique N°3, Cefedem Rhône-Alpes

- *« Un service public est une activité réglementée par la puissance publique afin d'assurer l'égalité de tous au service offert, partout sur le territoire et à des conditions financières adaptées à tous les niveaux de revenus. Le système hospitalier en est un exemple.*
- *Un service public peut aussi être une activité assurée en situation de monopole du fait d'imperfections de marché qui empêchent les acteurs économiques de parvenir à un équilibre commercial. C'est le cas, par exemple, des grands services publics en réseau : le transport ferroviaire en est un exemple ».*[2]

Les valeurs de service public sont réaffirmées et en quelque sorte « actualisées » au regard de l'évolution des politiques culturelles par la publication du Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique par la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles (DMDTS). Le dernier paru date d'avril 2008. La Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique, théâtre, document datant de 2001, précise également un certain nombre d'objectifs toujours d'actualité.

Parmi ces objectifs revient l'idée qu'une formation de musicien est un apprentissage de la *socialisation*. Cela apparaît dans l'accent mis sur les pratiques collectives, la globalisation de la formation, et la formation à la direction d'ensemble.

Au-delà d'une socialisation, c'est aussi un *décloisonnement* qui est préconisé : renforcer les liens avec les établissements scolaires, renforcer les liens avec les pratiques en amateurs, diversification des disciplines. Ce décloisonnement se fait à la fois dans l'espace, en se tournant vers l'extérieur de l'école, mais aussi dans le temps : l'objectif affirmé est que les élèves « *poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire. »*[3].

On demande également à l'école de musique de mettre l'accent sur les démarches d'invention, et ce dès le premier cycle. La place de la culture musicale doit aussi être renforcée.

Ces textes doivent servir d'outil de travail pour l'élaboration du projet d'établissement, qui est la déclinaison « locale » de ces missions. Rédigé par le chef d'établissement et son équipe pédagogique, celui-ci

---

[2] N. Colin, Maître de Conférence à « Science-Po », in *Les Conservatoires s'interrogent,* Conservatoires de France

[3] Schéma d'Orientation Pédagogique, DMDTS, 2008

prend en compte la situation spécifique de l'école : population, besoins exprimés, moyens humains et financiers, rayonnement, partenariats…

Les schémas d'orientation pédagogique n'étant pas des textes contraignants du point de vue législatif, c'est donc au niveau local que se décide le poids relatif à accorder à ces différentes missions. C'est là qu'intervient une première fois le jeu des valeurs.

Le projet politique définit le cadre de travail de l'enseignant, dans lequel celui-ci s'inscrit par contrat. Cependant, l'enseignant doit aussi inventer un équilibre pédagogique qui tient compte des valeurs de son esthétique, qu'il a intégré dans son parcours de musicien. C'est une condition nécessaire à l'élaboration d'une école connectée au reste du monde musical, donc légitime pour transmettre l'héritage des pratiques existantes et leurs enjeux actuels.

Les valeurs en musiques actuelles amplifiées

> *« Accompagnement : acte de se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui. Cet acte comprend des notions de mouvement, de secondarité et de solidarité. »*

La posture à laquelle j'adhère en tant qu'enseignant en musiques actuelles amplifiées est celle de l'*accompagnement*. Celle-ci a fait l'objet d'un certain nombre de recherches et de tentatives de définition. Parmi celles-ci, j'ai retenu celle du collectif de Recherche en Pédagogie Musicale, qui résume assez justement les valeurs auxquelles j'adhère. La philosophie de l'accompagnement est complexe à saisir et à mettre en œuvre, car elle propose un changement de statut de l'enseignant qui est trop souvent interprété comme un renoncement pédagogique. Bien au contraire, c'est une option pédagogique très complexe, qui prône en quelque sorte de renoncer à *enseigner* pour encourager l'élève à *apprendre*. Cette démarche, qui trouve un certain nombre de points communs avec « l'école nouvelle » de C. Freinet, s'inscrit dans un courant de réflexion pédagogique qui s'appuie fortement sur les recherches menées en sciences de l'éducation. L'enseignant est alors appelé à jouer un rôle pédagogique nouveau, bien plus difficile à mon point de vue : celui de créateur du cadre dans lequel l'apprentissage peut se faire.

Une formation à destination des amateurs

La pratique de l'accompagnement a été pensée à destination du *musicien amateur*, défini ici 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. »

Rappelons-le, le Conservatoire n'a plus aujourd'hui pour vocation d'être une formation professionnelle, même si la formation dispensée peut par la suite permettre à ses usagers d'accéder à la profession. Cette pédagogie est donc compatible avec les nouveaux enjeux de la formation à l'école de musique.

Une vision globale des compétences de musicien

La démarche d'accompagnement vise aussi à prendre en compte une globalité dans la pratique musicale. L'offre de formation vise ainsi à permettre le développement de compétences multiples, sans hiérarchie dans le temps mais au contraire dans la continuité du développement du groupe. *« Répéter, enregistrer, jouer sur scène, travailler le son, promouvoir, organiser, créer »* sont autant de compétences dont a besoin le musicien (amateur ou professionnel) dans sa pratique. Pourtant l'école de musique ne permet pas d'acquérir un certain nombre d'entre elles. La capacité d'organisation et de promotion, par exemple, semble importante sinon nécessaire à la poursuite de l'activité de musicien après l'école.

La modularité des enseignements

L'accompagnement se conçoit également dans une logique modulaire, ce qui permet à l'apprenant de définir son objet d'apprentissage. Cette logique s'oppose à la linéarité de l'apprentissage « traditionnel », et souhaite prendre en compte l'interdépendance des apprentissages et la multiplicité des chemins pour y parvenir. Cela permet de mettre en œuvre une pédagogie par projets, qui fait apparaître la notion de contrat, et sous-entends un engagement de la part de l'apprenant.

Un rapport à l'évaluation différent

L'évaluation est une donnée très importante dans le cadre d'une procédure d'accompagnement. Elle tend à rendre lisible les apprentissages par l'apprenant, et s'oriente donc dans une logique formative.

L'évaluation par diagnostic subsiste, mais refuse une logique de « sélection » au profit de la construction d'un contrat d'objectifs entre apprenant et enseignants.

Un travail d'autoévaluation se met en œuvre tout au long du dispositif pédagogique, et guide le travail du groupe.

En fin de module, l'évaluation aura pour objectif de « faire le point » sur les apprentissages. L'apprenant « capitalise » ainsi ses savoirs, et dispose d'un temps pour prendre du recul sur ce qu'il a appris. Cette forme d'évaluation étant interactive, elle permet également au formateur d'avoir un retour sur sa pratique et à la structure d'adapter les formes et les contenus de formation.

L'accompagnement et l'école de musique

Cette pédagogie de l'accompagnement existe pour le moment très souvent en dehors de l'école de musique, dans des lieux ressources comme les Scènes de Musiques Actuelles Conventionnées par exemple. Lors des rencontres du 2 et 3 mars 2005 au Cefedem Rhône-Alpes sur le thème des musiques actuelles amplifiées et de leur enseignement, H. Gonon, professeur de sciences de l'éducation au Cefedem, pose la question de la relation entre ces *initiatives privées de service public* et le service public lui-même – dont l'école de musique fait partie.

« Ce que j'entends là, c'est ce qui pour moi est compris dans l'idée même d'école – ou devrait l'être, ou pourrait l'être. Ce type de démarches y est parfaitement possible et parfois pratiqué par certains enseignants, je pense à ceux du mouvement Freinet par exemple. Je relève ainsi quelques principes : apprendre par rapport à un intérêt ici et maintenant, et non pas pour un hypothétique à venir, apprendre la démarche de construction de son propre projet… Faut-il parler d'accompagnement lorsqu'on travaille en ce sens, je ne sais pas : appelons-le comme ça, pourquoi pas. Mais cela ne s'oppose pas à l'idée même d'école. Ce qui m'intéresserait, c'est de comprendre, justement, comment vous vous positionnez par rapport à cette notion-là d'école, et aussi, du coup, par rapport à la notion de service public (…) la démarche

de l'accompagnement telle que vous la travaillez est une démarche que l'école peut aussi bien revendiquer que développer. »[4]

Que deviennent, dans l'école de musique, les valeurs de l'enseignement des musiques actuelles amplifiées ?

Le jeu des valeurs dans l'école de musique

Le mot « jeu » pourrait ici prendre différent sens. Le métier d'enseignant de la musique se caractérise par une grande liberté d'action, qui permet une véritable richesse des situations proposées. Les valeurs *jouent* ici un rôle très important, dans la définition des contenus mais aussi dans leur mise en œuvre. Comparables aux contraintes en improvisation, les valeurs ont pour objectif de *permettre* et non d'empêcher : c'est ainsi qu'elles trouvent tout leur sens. L'enseignant-musicien *interprète* son métier, avec une subjectivité d'autant plus forte qu'elle est liée à la nature même de l'expérience musicale. Tout au long de son parcours, un musicien intègre un certain nombre de valeurs morales et esthétiques qui vont construire cette subjectivité, cette chose qui lui permettra de dire « ce qui est bon ». Celle-ci est essentielle dans toute activité artistique, et *joue* un rôle dans l'enseignement.

Une seconde approche considère le jeu *entre* les valeurs. Car celles-ci interagissent les unes avec les autres, et nécessitent parfois de renoncer à une intention au profit d'une autre. Tout comme la musique, l'enseignement est un équilibre en mouvement.

Une troisième approche pourrait consister à considérer le mot « jeu » dans son sens mécanique. Tel un engrenage, l'école de musique nécessite une « friction contrôlée » des valeurs représentées. Sans ce jeu, le mécanisme casse, tandis que bien réglé il peut permettre à tous de trouver une place dans la cohérence du projet d'ensemble.

Essayons de démêler ce jeu des valeurs dans des exemples extraits de ma pratique du métier d'enseignant de la musique. Cette tentative de prise de recul fait revenir la complexité des situations pédagogiques, en prenant en compte également de ce qui peut les rendre difficile à mettre en œuvre.

Envisageons le cas où l'enseignant se met au service des envies de l'élève. Le cours prend immédiatement un sens, l'objet de conquête de l'apprentissage est clairement identifiable et cela est une condition

[4] H. Gonon, in *Enseigner la musique N°8 p. 194-195*

importante de la réussite d'un dispositif pédagogique. Rappelons nous la phrase de Freud : « Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir »[5]. Si le projet de l'élève est au cœur du dispositif, la motivation de l'élève est forte et c'est valorisant pour l'enseignant.

Ce choix montre aussi clairement que l'identité culturelle de l'élève est reconnue, et respectée. C'est une donnée très importante : l'élève ne construit pas sa culture *contre* celle de l'école mais *dans* celle-ci. Cela me semble très pertinent à noter en ce qui concerne le public adolescent, qui est fortement en recherche d'une identité sociale qui peut se vivre dans l'adoption d'une pratique musicale de référence (le punk, le rap…).

Le choix d'être au service de l'élève est donc un « point d'ancrage » pour le travail de l'enseignant. Il encourage la motivation, valorise l'ego, et donne rarement à l'élève la sensation de « formatage ». De cette manière, l'enseignant évite la confrontation avec les valeurs de l'élève en les adoptant.

Mais le cercle vertueux peut très vite changer : l'élève refuse alors la compromission entre ses attentes et la socialité imposée par l'école. Cela s'observe par exemple lorsque des groupes ou des individus ont tendance à considérer les locaux et le matériel de l'institution comme devant être à leur disposition, ou les enseignants comme des personnes « redevables ».

Une autre dérive peut se produire quand les valeurs véhiculées par l'enseignement tendent à se dissimuler. Car tout enseignant tend à projeter son parcours, ses goûts, ses valeurs et ses manières de faire sur ses élèves. D'ailleurs, cette tendance entretient un rapport ambigu avec la motivation de l'enseignant. En effet, il lui semble essentiel à son travail de partager sa passion, *d'inoculer le virus*.

Cette représentation de l'éducation comme projet de maîtrise de l'autre, P. Meirieu en traite dans son ouvrage intitulé *Frankenstein pédagogue.* Il y affirme que le pédagogue doit renoncer au dessein de « fabriquer l'autre » pour s'attacher aux conditions qui lui permettent, comme l'affirmait déjà Pestalozzi en 1797, de « se faire œuvre de lui même »[6]. Cette conception est très proche de l'éducation préconisée par Confucius, six siècles avant J-C.

---

[5] Ne confondons pas ici désir et plaisir : si le désir est ce qui fait sens, le plaisir, lui, est ce qui fait contentement.

[6] 4e de couverture de *Frankenstein pédagogue,* P. Meirieu, 1996, ESF

« Confucius propose une définition du Maître par la négative. Il est quatre fois « sans » : sans idée, sans nécessité, sans position, sans moi. F.Jullien met en évidence la positivité implicite de cette anti-définition. « Sans idée » ne signifie pas qu'il est dénué d'idées mais qu'il ne privilégie aucune idée particulière, gardant ainsi ouvertes toutes les possibilités de pensée. « Sans nécessité » veut dire que le sage n'ayant pas de règles toutes faites à respecter qui prédétermineraient sa conduite, il peut s'adapter et s'ajuster à chaque situation donnée et faire face aux évènements. Être « sans position » évite les partis pris qui figent, excluant de fait les dimensions complexes et mouvantes de la réalité. « Sans moi » enfin, il peut épouser le courant des choses dans toute sa plénitude. (…) Le paradoxe est le suivant : l'absence de qualités du maître n'implique pas l'impossibilité d'enseigner, mais donne au contraire des conditions pour que s'exerce l'enseignement.»[7]

La « révolution copernicienne en pédagogie » préconisée par Meirieu dans son ouvrage ne date donc pas d'hier…

Comment éviter ces aléas dans l'école de musique, tout en tenant compte des points positifs identifiés précédemment ?

Une médiation est envisageable : le groupe de travail. S'il s'agit d'une demande de service individuelle, le projet « égoïste », tourné vers soi, ne peut plus exister en tant que tel et est invité à un transfert dans le projet du groupe. Dans le cas d'une demande de formation formulée par un groupe déjà constitué, on pourrait envisager de mêler les membres du groupe à différents groupes de travail.

Le groupe représente un premier avantage : celui de pouvoir confronter sa culture avec celle des autres musiciens. Cela permet de sortir du schéma binaire maître-élève. On évite ainsi de tomber dans l'opposition d'une culture individuelle et d'une culture scolaire, représentée par celle du professeur. On reconnaît comme légitime la culture de l'élève, tout en lui proposant d'affermir celle-ci par une mise à l'épreuve sociale.

La grande difficulté réside dans le fait de proposer une tâche musicale qui fasse sens pour ce groupe. Cela sera d'autant plus intéressant que le groupe sera hétérogène : les situations musicales interrogeront la nature même de la musique, indépendamment des pratiques de musicien. Au lieu de se retrancher, c'est au contraire de provoquer le conflit qu'il s'agit, de lui proposer un cadre pacifique où s'exprimer. Qu'est ce que la sensation de musique ? Quelles sont les

[7] Huainanzi, *De l'art du maître*, chap IX

limites que nous lui attribuons ? Comment se partage-t-elle ? Quelle relation entretient-elle avec le matériau musical à proprement parler, qui est notre point d'accroche dans le monde « réel » ?

Pour cela, nous pourrions envisager des formats de cours très différents. Des ateliers d'écoute où tout le monde peut proposer des morceaux qui provoquent des sensations, qui posent des questions de musicien ; des ateliers d'improvisation « laboratoires », où seraient expérimentées des idées pour nourrir la création comme l'interprétation ; des ateliers thématiques pour mener des projets construits sur du long terme… Renouer avec « l'expérience musicale » et s'en servir de guide pour élaborer son savoir faire. N'est-ce pas ce que nous faisons, en tant qu'artistes ? N'est-ce pas ce vécu que nous souhaiterions transmettre, malgré le fait qu'il échappe aux procédures de l'enseignement ? Cela permettrait à l'enseignant de faire entrer en jeu sa personnalité artistique sans pour autant devenir un gourou, et aux élèves de retrouver une vie artistique qui s'affirme pour le moment souvent hors de l'école.

Cultiver la diversité des manières de faire de la musique

> *« C'est que la question de l'accès à l'art, et singulièrement de l'accès à sa pratique, remet en cause plusieurs principes qui fondaient le pacte républicain autour de l'éducation – d'une part l'égalité des chances par l'égalisation des programmes et des méthodes, d'autre part l'émancipation des individus par leur confrontation systématique à des valeurs universelles. La formation aux pratiques artistiques recèle un problème qui peine à se formuler : la reconnaissance de la diversité – des êtres et des esthétiques – expose le paradigme républicain aux risques de la démocratie. »*[8]

Dans cette partie, je voudrais défendre l'idée que l'école de musique pourrait être davantage un lieu de rencontre et de partage si elle venait à encourager le développement de la diversité des approches musicales. Cela passe selon moi par une réflexion à mener sur le rapport à l'écrit au sein de l'école de musique d'aujourd'hui. Cela permettrait de renouer le contact avec des pratiques musicales exclues, de retrouver une diversité perdue dans la musique dite classique elle-même, et enfin de mettre la créativité artistique au cœur de la démarche musicale.

Rapport à l'écrit et pratiques plurielles dans l'école de musique

Il serait difficile de traiter du rapport à l'écrit dans l'école de musique en France sans faire un retour rapide sur l'histoire de l'enseignement musical français. Cela permet de mieux comprendre l'héritage des écoles de musique actuelles, et de mieux percevoir les évolutions possibles.

L'enseignement musical a été développé en France à la suite de la création d'un référent unique en la matière, le Conservatoire de Paris. Les établissements qui furent ensuite créés définiront leurs objectifs et leurs perspectives en comparaison à ce modèle initial. La logique pyramidale persiste à la fois dans la définition du contenu des enseignements mais aussi dans la mise en œuvre pratique des situations d'enseignement. Nous pouvons à ce sujet parler d'un modèle d'enseignement « traditionnel » en France.

---

[8] E. Schepens, *Faut-il enseigner les musiques « actuelles » ?,* in Enseigner la Musique N°3, Cefedem Rhône-Alpes

L'acte de création des Conservatoires en France (en 1795) n'était pas soutenu par un projet musical, mais **politique**. Les musiciens qui entraient au Conservatoire, déjà professionnels, y étaient invités à « standardiser » leurs approches musicales pour leur permettre de jouer plus efficacement ensemble et de souder ainsi la cohérence de la République encore fragile. Les valeurs politiques se traduisant en musique, on souhaitait donc former des musiciens « fraternels » (jouant ensemble lors des fêtes républicaines, avec et pour le peuple) et « égaux » (devant la même méthode rationnelle d'enseignement[9]).

La création d'un enseignement officiel a progressivement débouché sur une sorte de **forme scolaire de la musique**. Celle-ci conjugue trois impératifs[10] :

1. Celui de *l'égalité* : chaque musicien est emmené vers une spécialisation déterminée selon un cursus, des programmes, des méthodes « enregistrées » et normalisées. La part de la technique y est prédominante, si on entend par là des activités à caractère décontextualisé par rapport à une pratique musicale globale et des exercices préalables à la pratique elle-même.

2. Celui de rassembler des modèles de l'art : d'une part on décide des « grandes œuvres » et des exercices de référence, et d'autre part le professeur (musicien actif en dehors de l'école) devient le représentant des compétences à acquérir.

3. Celui enfin de disposer d'un support disciplinaire permettant de fixer les procédures et les objets de l'enseignement : le support écrit dans les conservatoires constitue d'abord ce qui permet de « retenir » un enseignement dont l'objet a tendance à nous échapper, ensuite de fixer une matière, enfin d'élaborer des « théories ».

Être un musicien instruit, c'est savoir lire la musique

---

[9] Le mot *méthode* est ici à prendre au sens propre comme au sens figuré : à cette période de rationalisation de l'enseignement musical correspond également la période de création et de publication des premières « méthodes de musique » telles que nous les connaissons encore aujourd'hui.

[10] D'après E. Schepens, *L'école de musique reste à inventer*, mémoire de DEA, Lyon II

Savoir lire une partition « classique » est considéré dans la plupart des écoles de musique comme un apprentissage indispensable. On pourra même entendre dire que c'est ce qui fait la différence entre un musicien *instruit*, et un musicien *analphabète,* portant par là un jugement de valeur sur l'accomplissement d'une formation de musicien. De manière tout à fait légitime, le professeur envisage l'accomplissement de l'élève comme semblable au sien, sans se poser la question de sa relation avec une culture scolaire de la musique considérée comme naturelle.

L'écriture : nécessité de l'école ?

« L'écriture n'est plus la représentation secondaire des manifestations sonores, elle est activité spécialisée en soi, impliquant plusieurs possibilités de réalisations sonores ou bien impliquant des manifestations sonores encore non entendues. »[11]

La nécessité absolue de l'écriture n'existe pas dans le monde musical, qui comprend une diversité extraordinaire de cultures basées sur l'oralité. La relation à l'écrit comme enseignement systématique est une construction issue du projet initial de l'école. Celle-ci est à considérer indépendamment des genres musicaux et autres clivages divers que l'on pose en état de fait pour défendre cette logique, externe à la pensée musicale. Les musiques savantes de tradition orale, par exemple, sont quasi systématiquement absentes de l'école de musique. La musique dite « classique » elle-même, soi-disant au cœur du système, a perdu au sein de l'école une part de la diversité de ses procédures, dont l'improvisation.

La relation à l'écrit, en permettant de mettre à distance les contenus, facilite également à l'école le processus qui transforme le savoir en savoir enseignable, ce que l'on nomme la *transposition didactique*. Ce processus de transposition didactique engendre[12] :

- *une **désyncrétisation** : ce qui fait un tout devient des éléments séparés que l'on peut utiliser dans des pratiques d'apprentissage spécialisées,*
- *une **dépersonnalisation** : séparation du savoir et de la personne,*

[11] J.C. François, *« Questions sur l'enseignement de la musique d'aujourd'hui »,* 1991, paru dans « Orphée Apprenti ».
[12] D'après M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement,* ESF, 2004

- *une **programmabilité** : programmer des apprentissage et des contrôles suivant des séquences raisonnées permettant une acquisition progressive des expertises,*
- *une **publicité** : le savoir à transmettre est explicitement défini.*

Cependant, il ne me semble pas possible de concevoir la musique comme un savoir savant (comme les mathématiques, par exemple). Dès lors, que font ces transformations, engendrées par la transposition didactique, à la notion de « musique » qui va se construire dans l'esprit des élèves issus de l'école ? Il me semble qu'il serait intéressant d'envisager différemment la question de la didactique pour l'enseignement des disciplines artistiques.

L'interprétation d'un univers musical diversifié selon un mode de pensée unique

La situation devient préoccupante lorsque l'école de musique fait apparaître des manières de faire nouvelles, qui sont l'interprétation selon un mode de pensée unique d'un univers musical diversifié[13]. À tel point que nous pourrions presque évoquer la naissance d'une esthétique musicale scolaire. Ce qui pose un certain nombre de problèmes, notamment lorsque celle-ci prend le pas sur les esthétiques préexistantes en justifiant sa qualité au regard des critères de l'école et non de ceux qui sont établis pour ces pratiques.

Une femme, qui cherche à prendre des cours d'anglais très bon marché, note une adresse dans les petites annonces. Quand elle frappe à la porte, un vieil homme lui ouvre ; elle lui demande s'il est bien professeur d'anglais. Et le vieil homme lui répond : « if, if, between ».

Cette plaisanterie destinée aux anglophones m'a semblé illustrer parfaitement la situation. Du point de vue de l'élève français qui traduirait mot à mot, « if, if, between » pourrait très bien signifier « si, si, entre ». Celui-ci ne se rendrait pas compte que pour un anglo-saxon cette phrase ne veut rien dire, car elle n'est que la transposition d'une pensée française avec des mots anglais.

Et c'est là exactement ce qui se passe dans l'école de musique : en apparence, on peut jouer presque toutes les musiques en utilisant la partition « classique ». Pourtant, cela ne permettra pas pour autant de saisir la relation entre la musique existante et la pensée de l'homme qui

[13] Ceci rejoindra la problématique du découpage de l'enseignement en disciplines, envisagée par la suite.

l'a créé. L'école de musique, en faisant cela, invente donc des genres nouveaux, comme de la musique baroque pensée classique. Et cela s'entend, car cette matière vivante qu'est la musique s'attache généralement bien plus à la culture et à la démarche musicale qu'au « texte musical » à proprement parler.

Pourquoi cet état de fait perdure-t-il ?

Si l'école de musique transformait la manière de faire et de penser la musique, on peut supposer que cela aurait été dénoncé par les enseignants eux-mêmes. Pourtant, cela n'est pas le cas. Comment analyser le fait que tous les contenus musicaux finissent par être traités de la même manière[14], sans que cela ne soit remis en cause ?

Culture scolaire et pratique professionnelle

Une explication peut provenir du fait que la professionnalisation des musiciens-enseignants passe presque nécessairement par une intégration dans la culture scolaire de la musique. Un professeur d'instrument ne *connaissant pas le solfège* reste de nos jours un cas rare, et que dire des professeurs de formation musicale !

Il est difficile voire impossible pour certains musiciens d'obtenir des diplômes sans passer par le modèle de pensée scolaire de la musique. Beaucoup d'amateurs devenus professionnels par des voies alternatives ne voient pas l'intérêt de se tourner vers un diplôme d'enseignement qui ne prend pas en considération (ou dénigre carrément) leur manière de faire de la musique. Les musiciens professionnels venant de l'étranger, parfois diplômés, se voient également obligés de se soumettre à ce système pour être reconnus en France. Cette forme de violence institutionnelle explique en partie la persistance d'une vivacité des réseaux alternatifs en musiques actuelles.

Autre explication possible : les contigences socio-professionnelles.

« En musique aussi, le temps étant de l'argent, tout éxecutant se doit de jouer « à vue » le plus efficacement et le plus rapidement possible, et d'être en mesure d'en faire la preuve lors des concours de recrutement. »[15]

---

[14] Nous interrogeons ici les causes d'une généralité. Il existe bien évidemment des situations alternatives, qui restent cependant marginales dans l'institution.

[15] P. Cholat, *Ecriture Oralité Enseignement,* mémoire Cefedem Rhône-Alpes 1992, p.26

Ceci nous ramène à une mission perçue de l'école de musique qui serait le repérage et la formation d'une élite professionnelle.

« Quelque chose plutôt que rien »

Les missions d'un enseignant de la musique ont énormément évolué depuis la création du Conservatoire, et elles se modifient d'autant plus rapidement que la société elle-même change. Ainsi, un grand nombre d'enseignants, eux, n'ont pas reçu la formation initiale pour répondre à cette question de la diversité des pratiques à l'école de musique. Rompre avec l'habitude du métier, c'est aussi réinterroger ses compétences, ce qui est souvent psychologiquement inconfortable pour un enseignant. Si la formation professionnelle permet de faire évoluer les pratiques, la « magie de la partition » va reprendre ici un rôle très fort. Un professeur de musique classique me dira ainsi :

> *« N'est-ce pas formidable que grâce à la partition, un musicien qui ne connaît pas le blues puisse en jouer ? »*

C'est une pensée qui mérite d'être considérée très sérieusement. Car l'écriture n'est pas non plus une chose figée : c'est un processus qui évolue et qui possède une capacité à s'adapter, une certaine *plasticité*.

Cependant, j'ai pu percevoir en tant que praticien des musiques électroniques un point qui met en défaut cette manière de concevoir la musique. La musique électronique est pensée au départ d'instruments qui imposent des contraintes fortes en matière de composition. Le séquenceur en est un exemple flagrant : la pensée musicale possible du rythme est fortement « réduite » dans son expression sur l'instrument. Mais une réflexion approfondie me conduit à penser que c'est davantage ce qu'il est impossible de faire au travers d'un processus qui va hanter l'approche musicale du compositeur.

Est-il vraiment souhaitable d'imaginer un procédé d'écriture « transparent » (pure théorie) si c'est ce procédé même et ses limites qui permet rétroactivement de guider la pensée musicale ? Cela nécessite de penser en rupture avec l'idée d'une inspiration musicale immatérielle. Ce mythe très présent en musique est toujours associé à un certain mysticisme : le compositeur rabaissant sa musique intérieure, d'inspiration quasi-divine, à ce qu'il est possible d'exprimer dans le langage des hommes.

Dans le domaine de l'enseignement, au-delà de la question de la formation professionnelle des enseignants, c'est donc le rapport au savoir musical et à la finalité musicale qui sont ici interrogés. Pour ma part, je considère en tant qu'artiste qu'il est enrichissant d'aller à la rencontre de la pensée musicale, ce qui redonne une cohérence profonde à une culture, des hommes, une histoire, des instruments et des techniques. L'approche inverse peut devenir stérilisante pour la diversité musicale, ce qui est à mettre en relation évidemment avec une certaine obligation de résultat. Il faut arriver à trouver le bon compromis selon la finalité envisagée, mais pour cela il faut tout de même savoir ce qui se joue.

Rapport à l'écrit et rapport au temps

Une autre manière de considérer les choses serait de lier le support écrit avec une certaine manière de gérer « l'organisation scolaire ». Dans la réalité du métier, l'enseignant prend généralement son poste sans négocier au préalable la manière dont le temps de cours s'articule avec son travail. Posons les choses dans leur contexte : dans un format de cours d'une demi-heure par élève - soit un nombre conséquent d'élèves à gérer[16] - la majeure partie du travail d'apprentissage de l'élève se fait lors du travail à la maison.

« Nous passons tous beaucoup de temps, en tant qu'enseignants, à débattre de ce qu'il convient d'enseigner – c'est la logique des « matières » et des programmes ; en revanche, nous prenons moins le temps de nous poser la question du rapport que les élèves sont amenés à avoir avec les savoirs que l'on se propose de leur enseigner. »[17]

Le support écrit gardera sa place tant qu'il permettra cette médiation temporelle. La partition ou le cahier d'exercice deviennent en quelque sorte le second professeur. Bien entendu, cela contribue à accentuer fortement les inégalités au sein de l'école de musique. Les élèves accompagnés dans leur travail à la maison seront favorisés, l'école de musique contribuant ainsi à ce que le sociologue P.Bourdieu nomme la reproduction sociale.

---

[16] Ce qui laisse déjà présager le sort du projet individuel dans l'école de musique…

[17] E. Schepens, *A propos du temps dans l'école de musique,* in Enseigner la musique N°5, Cefedem Rhône-Alpes 2002.

Conséquences perceptibles

La perte d'une diversité des pratiques a également des conséquences sur la place que prend l'école de musique dans le monde musical. En ce qui concerne les musiques actuelles, l'école de musique entretient souvent une relation ambiguë, voire conflictuelle avec les amateurs. Ce qui n'est pas rassurant, étant donné que dans ce milieu beaucoup d'artistes professionnels sont des amateurs « sortis du lot ».

> Je croise ainsi un jour un professeur de trompette jazz dans un couloir du Conservatoire. Notre conversation dérive sur le milieu musical, et il me dit regretter d'avoir choisi l'enseignement car les amateurs « professionnalisés » ne veulent pas jouer avec lui.
>
> *« Ils craignent d'être jugés, et ils ont peur du côté intello de mon approche de la musique. En devenant enseignant, je pensais que je me rapprocherais du milieu la musique, mais en fait je m'en suis éloigné. L'école, c'est un monde à part ».*

La peur de passer d'une musique « vécue » à une musique « pensée » est très répandue, et ressort souvent sous l'idée que l'école est synonyme d'une « prise de tête » inutile. Dans les faits, certains de ces même musiciens passent beaucoup de temps à élaborer leur musique, mais selon des critères et des procédures très différentes du modèle de l'école. Et leur manière de travailler constitue une part de leur identité artistique.

Écriture et pensée musicale

La prise de recul par rapport au support écrit ne date pas d'hier. Nikolaus Harnoncourt, qui fut l'un des grands initiateurs d'un rapport au texte musical induisant une démarche de recherche musicologique, écrivait en 1982 :

> *« La musique du passé (…) est devenue dans sa totalité une langue étrangère. Certains aspects peuvent avoir une valeur générale et intemporelle, mais son message particulier est lié à l'époque et ne peut être retrouvé que si on la rend aujourd'hui dans une espèce de traduction. Autrement dit : pour autant que la musique des époques passées soit encore aujourd'hui d'actualité dans un sens large et profond, et si elle doit être restituée avec tout*

ce qu'elle exprime – ou du moins avec une plus grande part de ce qui est normalement le cas aujourd'hui – il faut redécouvrir l'intelligence de cette musique à partir de ses propres lois. »[18]

Envisager le rapport à l'écriture dans l'école de musique amène également à s'interroger sur ce que le procédé d'écriture fait à la musique. Selon J. Goody :

« L'écriture a une importance décisive, non seulement parce qu'elle conserve la parole dans le temps et dans l'espace, mais aussi parce qu'elle transforme le langage parlé : elle en extrait et abstrait les éléments constitutifs, ainsi la communication par l'œil engendre des possibilités cognitives nouvelles par rapport à celle qu'offre la communication par la voix. »[19]

L'écriture a donc une part importante dans l'élaboration d'une pensée musicale. Pierre Boulez pose ainsi la question suivante :

« L'écriture n'est-elle qu'une dictée imposée péremptoirement par l'idée d'un texte absolu ? N'a-t-elle point de part à l'élaboration même de l'œuvre ? N'intervient-elle que comme obstacle dans l'idéal d'une transcription parfaite ? N'est-elle pas plutôt un levier, le plus puissant qui soit, celui par qui l'invention a le pouvoir de découvrir un monde complexe qui ne saurait autrement s'exprimer ? »[20]

Le XXe siècle est sans conteste un siècle d'explosion de l'écriture musicale. Avec (entre autres) la mise à la portée de tous des supports phonographiques et des lutheries électroniques qui permettent des formes d'écritures diversifiées, l'activité du compositeur se concentre fortement sur la manipulation du procédé d'écriture.

Ces perspectives nouvelles, qui interrogent fortement le rapport entre la pensée de la musique et son support écrit, ramènent également sur le devant de la scène les différentes manières de penser la musique, dont l'oralité fait partie. Dans ce contexte de renouveau artistique par l'explosion des *manières de faire* de la musique, la conception traditionnelle de la pratique musicale à l'école ne peut rester d'actualité.

---

[18] N. Harnoncourt, *Le discours musical, pour une nouvelle conception de la musique,* 1982, Gallimard.
[19] J. Goody, *La raison graphique,* p.221, Ed. de Minuit, 1977
[20] P. Boulez, *L'écriture du musicien, le regard du sourd ?,* article paru dans la revue « Critique », Ed. de Minuit, 1981

Raison musicale, raison philosophique

Il apparaît que ce qui pose problème dans l'école de musique n'est pas lié uniquement à la relation qu'entretiendraient la musique et l'écriture. Au-delà du rapport à l'écrit, c'est toute une pensée de la musique qui est mise en cause dans son décalage avec le monde artistique actuel. Nous pourrions rechercher l'origine de cette problématique dans le contexte du renouveau philosophique qui remet fondamentalement en cause l'empire de la raison. Car, en quelque sorte, l'enseignement musical se retrouve confronté - depuis au moins trente ans - à la crise *philosophique* de son modèle fondateur.

Dans les années 1960, La *Théorie critique* de l'Ecole de Francfort (fondée en 1923) se veut une réflexion sur les limites de prétentions de certains types de savoirs issus de la méthode rationnelle. Celle-ci naît dans un contexte historique où la raison n'est plus, comme au siècle des Lumières, garante du progrès technique et donc du bonheur de l'Homme. Au contraire, l'avènement du fascisme en Europe et l'horreur de la découverte des camps de concentration a montré à quel point la pensée « raisonnable » peut mener au pire.

Les pensées de Gilles Deleuze et Michel Foucault prennent le relais dans les années 1970, avec notamment la critique des sociétés disciplinaires[21], qui trouve un écho certain dans les milieux universitaires post-mai 68.

> *« Le problème à la fois politique, éthique, social et philosophique qui se pose à nous aujourd'hui n'est pas d'essayer de libérer l'individu de l'État et de ses institutions, mais de nous libérer, nous, de l'État et du type d'individualisation qui s'y rattache. Il nous faut promouvoir de nouvelles formes de subjectivité. »*[22]

Cette pensée philosophique nouvelle remet en question bien des aspects de la manière de faire de la musique à l'école. Comme ici :

> *« L'exercice, c'est cette technique par laquelle on impose au corps des tâches à la fois répétitives et différentes, mais toujours graduées. En infléchissant le comportement vers un état terminal, l'exercice permet une perpétuelle caractérisation de l'individu soit*

[21] M. Foucault, *Surveiller et punir, naissance de la prison,* Gallimard, 1975
[22] M. Foucault, *Le Sujet et le Pouvoir,* 1984

par rapport à ce terme soit par rapport à un type de parcours. Ainsi, il assure, dans la forme de continuité et de la contrainte, une croissance, une observation, une qualification. (…) Ce sont peut-être des procédures de vie et de salut communautaires qui ont été le premier noyau de méthodes destinées à produire des aptitudes individuellement caractérisées mais collectivement utiles. Sous sa forme mystique ou ascétique, l'exercice était une manière d'ordonner le temps d'ici-bas à la conquête du salut. Il va peu à peu, dans l'histoire de l'Occident, inverser son sens en gardant certaines de ses caractéristiques : il sert à économiser le temps de la vie, à le cumuler sous une forme utile, et à exercer le pouvoir sur les hommes par l'intermédiaire du temps ainsi aménagé. L'exercice, devenu élément dans une technologie politique du corps et de la durée, ne culmine pas vers un au-delà ; mais il tend vers un assujettissement qui n'a pas fini de s'achever. »[23]

J'aimerais ici faire un parallèle saisissant entre la pensée du sociologue Alain Touraine et celle du musicien Nikolaus Harnoncourt.

« L'Occident a longtemps cru que la modernité était le triomphe de la Raison, la destruction des traditions, des appartenances, des croyances, la colonisation du vécu par le calcul.

Mais, aujourd'hui, toutes les catégories qui avaient été soumises à l'élite éclairée, travailleurs et colonisés, femmes et enfants, se sont révoltées et refusent d'appeler moderne un monde qui ne reconnaît pas à la fois leur expérience particulière et leur accès à l'universel. De sorte que ceux qui s'identifient à la raison apparaissent désormais comme les défenseurs d'un pouvoir arbitraire.

Il faut reconstruire la modernité, d'abord en revenant à ses origines. Dès le début, dès la rupture entre la Renaissance et la Réforme, elle a rompu l'unité du monde ancien, à la fois rationnel et sacré. Elle a chargé la raison de découvrir les lois du monde, et la conscience de faire apparaître un sujet qui n'était plus divin mais humain. Maintenant que le règne de la raison conquérante s'est achevé, renversé par Nietzsche et par Freud, mais aussi par la consommation de masse et les nationalismes, il faut écouter la voix du sujet, qui n'est pas introspection mais lutte pour la liberté contre la logique de la marchandise et du pouvoir, qui est la volonté de l'individu et du groupe d'être acteurs de leur vie, mais aussi mémoire

[23] M. Foucault, *Surveiller et punir* (*Les corps dociles,* chap. *Discipline*), p.189, Gallimard 1975

et appartenance. »[24]

« Pendant un millier d'années, dans la musique occidentale, la musique et la vie furent indissociables ; c'est-à-dire que la musique était une partie essentielle de la vie – la musique du moment présent. À partir du moment où cette unité avait disparu, il fallut trouver une nouvelle manière de comprendre la musique. Dès que l'on songe à la musique d'aujourd'hui, on remarque un clivage : nous faisons une distinction entre « musique populaire », « musique légère », « musique sérieuse » (concept qui pour moi n'existe pas). Au sein de ces groupes isolés, il existe encore des parcelles d'unité, mais l'unité de la musique et de la vie, ainsi que de la musique dans son ensemble, est perdue. »[25]

La place de l'écriture dans l'école de musique

Comment pourrions-nous enseigner cette question de musicien qu'est le rapport entre une pensée de la musique et sa transcription ?

Une des caractéristiques du rapport à l'écrit dans l'école de musique est le fait que l'activité d'écriture y soit bien plus rare que l'activité de lecture. En quelque sorte, le musicien d'école est maintenu dans une forme de passivité par rapport au discours musical. N'étant pas ou peu confronté à la question de transcrire sa pensée sur un support écrit, il lui est difficile de prendre du recul sur la signification du texte qui lui est donné à interpréter.

Une porte de sortie de cette manière de penser l'enseignement serait de considérer l'interprète comme un créateur, et ce dès le début. Travailler sur l'écriture d'un texte musical, c'est aussi poser la question de « ce qui fait musique » indépendamment de ce qui peut servir de base pour la faire apparaître.

C'est une source de motivation extraordinaire que de pouvoir envisager un répertoire musical en tant que complice de l'activité du compositeur. Pour le compositeur en herbe, cela permet de se confronter au travail de ses prédécesseurs et à leurs « questions de musiciens ». Je ne peux m'empêcher ici de penser à Glenn Gould, qui se considérait avant tout comme un *compositeur montrant du respect pour d'autres compositeurs.*

---

[24] A. Touraine, *Critique de la modernité,* 4e de couverture, Fayard, 1992
[25] N. Harnoncourt, *Le discours musical, p.23,* Gallimard, 1982

Le sens de l'école

Nous avons évalué précédemment les conditions pour faire de l'école un lieu de vie artistique diversifié. Il reste encore à définir le sens qu'elle peut prendre dans les vies de ses usagers et de ses acteurs.

Enseigner, c'est donner un sens à l'école

Si la question du sens de l'école pour les élèves est souvent débattue[26], celle-ci l'est en revanche beaucoup moins en ce qui concerne le sens que donne l'enseignant lui même à son métier. Pourtant, une grande partie de la question de la motivation et du plaisir à enseigner est liée à la question du sens, et c'est une condition nécessaire au bon fonctionnement de l'école de musique telle que je l'envisage ici. Cette question se heurte à une conception très largement répandue du métier comme synonyme de souffrance. Cette représentation du travail qui opposerait l'*effort* au *plaisir* reste très active, alors que paradoxalement nous faisons tout pour amener nos élèves à la déconstruire. Dans notre société, la *pénibilité* reste un critère important pour justifier la légitimité de son travail. Dans l'imaginaire collectif, être musicien n'est pas toujours considéré comme un « vrai métier », du fait que cela soit aussi une passion.

Dans le milieu professionnel de la musique, le fait d'enseigner est souvent associé à une activité alimentaire. On s'imagine mal en *tirer profit* autrement que financièrement. Pourtant, dans le milieu universitaire, les enseignants-chercheurs considèrent l'enseignement comme une facette importante de leur métier. Car les chercheurs n'arrivent pas en cours avec seulement des réponses : ils s'y rendent surtout munis de leurs *questions.*

> *« Le maître peut accompagner un enfant dans cette aventure, à condition d'avoir pour soi-même préservé son désir de savoir »*[27]

C'est ce qui manque souvent cruellement à l'école de musique : le lien entre l'activité de musicien du professeur et celle de l'élève. Comment l'élève peut-il devenir autonome si la seule vision du professeur qui lui est donnée est celle d'un musicien qui *sait,* et non d'un musicien qui *cherche* ? L'école de musique se base alors sur une hypocrisie : l'enseignant, qui met en place et se porte garant de la

[26] Voir à ce sujet J.-P. Astolfi, *La saveur des savoirs,* et M. Develay, *Donner du sens à l'Ecole.*
[27] M. Cifali, *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique,* PUF, 1994

légitimité du travail scolaire, devient en fait le premier à laisser à la porte de l'école son identité artistique et ses manières de faire de la musique.

Jeu et technique à l'école de musique

Plaçons-nous maintenant du point de vue de l'élève. Celui-ci construit son rapport à l'instrument par le jeu : cette étape de « tâtonnement » est fondamentale pour l'apprentissage. Comme le dit Aristote :

« Ce que nous avons à apprendre pour le faire, c'est en le faisant que nous l'apprenons »

Dans sa volonté de maîtriser le programme du cours, l'enseignant prend cependant peu de temps pour *laisser jouer*. De même, celui-ci cherche souvent à contourner l'erreur, au lieu de l'employer comme un outil pour enseigner et pour apprendre[28]. Au plaisir de la découverte et de la recherche, l'école de musique substitue souvent dès le commencement une démarche orthopédique, voire une certaine tendance à l'*hygiénisme*.

« L'hygiénisme est cette forme de régulation qui aspire à s'occuper de tout ; cette forme de contrôle sociétal qui tend à la normalisation sans limites et à l'évacuation de la parole alternative dans une prétention à l'universalité d'une norme historique. »[29]

Je m'interroge sur le fait que de nombreux musiciens venus des disciplines dites « classiques » considèrent les musiques actuelles amplifiées comme un « terrain de jeu ». Que s'autorise-t-on, que signifie réellement *jouer* en musique ? La question n'est pas d'ordre esthétique, elle interroge notre conception et notre rapport à la musique.

Peut-être serait-il souhaitable d'encourager des moments de pratique où serait mise de côté « l'obligation de résultat » qui caractérise le cours de musique. Cela pourrait permettre d'envisager une autre relation au temps, celle du temps libéré, du temps de plaisir. Cela me semble être un bon outil pour impulser une demande de moyens techniques, qui sont systématiquement envisagés *a posteriori* dans le schéma scolaire.

---

[28] J.-P Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, 1997

[29] Laurent Matthey et Olivier Walther, In *« Un Nouvel hygiénisme » ? Le bruit, l'odeur et l'émergence d'une new middle class »,* Articulo, Revue de sciences humaines, 2005

« Maîtrise ton instrument, tu feras de la musique ensuite. »

Dans la philosophie de l'école, l'apprentissage de la musique se confond ainsi souvent avec l'apprentissage de la technique instrumentale. Une des questions fondamentales pour retrouver une vie artistique à l'école serait de replacer la technique comme une composante d'un parcours de musicien, et non comme l'accomplissement de celui-ci.

J'ai pu entendre un professeur de musiques actuelles amplifiées défendre l'idée que l'école n'était pas faite pour parler de projet artistique, mais pour donner les moyens aux projets venus de l'extérieur de se réaliser. Mais quand l'école accompagne techniquement des élèves sans projet, quel sens donne-t-elle à l'activité de musicien ? Un rôle de l'école de musique, qui prendrait peut-être en partie le contre-pied son projet initial, pourrait être celui de faire naître l'envie de construire un projet. La modularité de l'école de musique est ici à débattre : la mise en discipline par instrument ou par esthétique permet-elle aujourd'hui à un musicien d'*évoluer* dans l'école, de découvrir des parcours et des manières de faire ?

Repères

On peut supposer que jamais l'Homme n'a eu accès à la musique de manière aussi rapide et quantitative qu'aujourd'hui. Avec l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), les *media* ont littéralement envahi notre vie. Depuis l'explosion d'Internet, notre relation à la consommation musicale a changé. Les barrières musicales qui construisaient le monde d'hier se sont en partie effondrées : nous passons peu à peu du règne des frontières qui *excluent* à celui des frontières qui *incluent*.

Tous ces nouveaux repères se basent sur des critères de valeurs, dont la définition fait partie de l'activité de musicien. Aujourd'hui peut-être plus que jamais, le musicien s'interroge sur la qualité de ce qu'il écoute. Face à cette profusion de l'information, la capacité à chercher, à comparer et à critiquer est constamment sollicitée. Pour reconnaître les pratiques diversifiées à l'école de musique, encore faut-il pouvoir définir leurs critères de valeurs, pour ne pas juger celles-ci à l'aulne d'un autre système musical. L'école peut être un lieu où ces repères se construisent et se discutent ensemble. Je dis ensemble en incluant bien sûr les élèves, car la définition de ce qui fait la qualité musicale participe

au travail de l'évaluation formative. Car comment viser l'obtention d'un résultat sans définir celui-ci au préalable ? Je dis aussi ensemble car les NTIC ont fait du monde une *agora* musicale sans précédent. Jamais les critères qui définissent la notion même de musique n'ont évolué aussi rapidement. L'art est confronté au péril de la démocratie : les artistes du monde entier partagent la même scène désormais. Ce qui se joue aujourd'hui dans l'école de musique n'est qu'une partie de ce qui s'agite dans le monde de l'art. Nous pouvons faire le choix d'y participer.

Conclusion

Je n'ai pas pour prétention de dire ce que devrait être l'école de musique de demain. La complexité du problème est telle qu'il m'est d'ailleurs impossible de prétendre en saisir tous les aspects.

L'école de musique s'interroge et ressent le besoin d'évoluer. Partout, des initiatives transforment cette institution aux fondements vieux de deux siècles. Il m'a semblé que mettre en œuvre des intentions ne peut se faire vraiment efficacement que si celles-ci sont clairement exprimées et travaillées en amont. Poser sur la table en équipe pédagogique la question des valeurs permet de construire des enjeux communs qui guident véritablement le travail de l'enseignant.

La question de la diversité et du vivre ensemble avec nos différences est devenu un enjeu majeur du monde actuel. L'école est un lieu qui permet de prendre une certaine distance avec la vie réelle : tout en tenant compte de l'extérieur, elle propose un espace où « rebattre les cartes ». La pratique artistique s'empare de cette question de la diversité, et je suis persuadé que l'enseignement peut grandement s'enrichir en participant à la recherche de nouvelles manières de *faire société*.

Si l'art est une manière de construire le monde et d'accepter de se construire à travers lui, alors je ne vois pas de non-sens à considérer l'école de musique comme une œuvre d'art à réaliser. L'école nous forme autant que nous la formons : si celle-ci ne trouve pas de sens ici et maintenant, alors inventons ce qui doit être inventé. Comment une école construite par des artistes peut-elle avoir peur du changement, peur de se *mettre en risque* pour avancer ?

Cette recherche m'a donné des pistes pour construire ma pratique professionnelle. J'espère qu'elle pourra être utile à quelque enseignant pour mettre des mots sur du ressenti et prendre du recul sur son travail, chose qui n'est jamais facile dans le quotidien du métier. En tant que musicien comme en tant qu'enseignant, je fais mon possible pour rester à l'écoute du monde qui m'entoure, et toute critique sera la bienvenue. Merci à tous ceux qui m'ont soutenu dans l'écriture de ce mémoire, et à vous qui lisez ces lignes de m'avoir prêté pour un temps votre attention.

Bibliographie

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner,* Paris, ESF, 1997.

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre,* Paris, ESF, 1992.

BECKER Howard S., *Les Mondes de l'art,* Paris, Paris, Flammarion, 1982.

CEFEDEM Rhône-Alpes et CNSM de Lyon, *Enseigner la musique,* n°3, Lyon, 2000.

CEFEDEM Rhône-Alpes et CNSM de Lyon, *Enseigner la musique,* n°5, Lyon, 2001.

CEFEDEM Rhône-Alpes et CNSM de Lyon, *Enseigner la musique,* n°8, Lyon, 2004.

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir,* Paris, Anthropos, 1997.

CHOLAT Philippe, *Ecriture Oralité Enseignement,* mémoire CEFEDEM Lyon, 1992.

CIFALI Mireille, *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique,* Paris, PUF, 1994.

CONSERVATOIRES DE FRANCE, *Les conservatoires (s')interrogent, 2009*

DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'Ecole,* Paris, ESF, 2000.

DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement,* Paris, ESF, 2004

HADJI Charles, *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1989.

HARNONCOURT Nikolaus, *Le discours musical,* Paris, Gallimard, 1982.

FOUCAULT Michel, *Le Sujet et le Pouvoir,* Paris, Gallimard, 1982.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir,* Paris, Gallimard, 1975.

GOODY Jack, *La raison graphique*, Paris, Ed. de Minuit, 1977.

JACQUART Albert, *Eloge de la différence,* Paris, Gallimard, 1981.

MAUSS Marcel, *Sociologie et anthropologie,* Paris, PUF,1950.

MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF, 1996.

REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre,* Paris, PUF, 1980.

SCHEPENS Eddy, *L'école de musique reste à inventer,* mémoire DEA Lyon II, 1997.

TOURAINE Alain, *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992.

Internet

Site du Collectif de Recherche en Pédagogie Musicale
www.collectifrpm.canalblog.com

Articles

BOULEZ Pierre, *L'écriture du musicien, le regard du sourd ?,* paru dans la revue « Critique », Ed. de Minuit, 1981

FRANCOIS Jean-Charles, *« Questions sur l'enseignement de la musique d'aujourd'hui »,* paru dans « Orphée Apprenti », 1991

MATTHEY Laurent et WALTHER Olivier, *« Un Nouvel hygiénisme » ? Le bruit, l'odeur et l'émergence d'une new middle class »,* Articulo, paru dans la Revue de sciences humaines, 2005

Abstract

L'école de musique est un double défi car elle est au carrefour d'un projet politique de société et du projet d'un monde artistique dont dépend sa légitimité. Comment celle-ci gère-t-elle le choc des valeurs portées par les différentes missions qui la compose ? Quelle place laisse-t-elle à la diversité des manières de faire de la musique, et pourquoi certaines esthétiques ont-elle toujours autant de mal à *faire école* ? Enfin, quel sens peut-on donner à l'école de musique de demain, consciente de ses responsabilités nouvelles et en lutte avec son héritage ?

Mot clés

École de musique, valeurs, service public, accompagnement, musiques actuelles amplifiées, manières de faire, diversité, rapport à l'écrit, sens de l'école.