

Diplôme d'Etat de professeur de musique
Mémoire de fin d'études / septembre 2016

Le choix en musique

A-t-on le choix de faire son apprentissage en musique ?

ORTIZ Nicolas

FDCE Promotion 2014/2016

Cefedem

AUVERGNE RHÔNE-ALPES

Centre de formation
des enseignants de la musique

SOMMAIRE

Introduction	3
Partie I - Je choisis	4
A. Le choix, une notion à éclaircir	4
1. <i>Définition, temporalité et vocabulaire</i>	4
2. <i>Le choix et son contexte</i>	5
3. <i>La liberté de choisir et sa détermination</i>	6
B. Le choix dans la musique et son apprentissage	9
1. <i>L'environnement du décideur</i>	9
2. <i>Les leviers de la prise de décision</i>	10
3. <i>Schéma représentatif</i>	13
Partie II - Choisissez !	14
A. Les institutions d'apprentissage de la musique	14
1. <i>Le conservatoire national de Paris à l'origine</i>	14
2. <i>Vers une démocratisation géographique</i>	15
B. La volonté du public	18
1. <i>Le musicien amateur</i>	18
2. <i>La pratique musicale amateur</i>	20
C. La spécialisation et le choix	21
1. <i>Exemple de spécialisation dans l'histoire</i>	21
2. <i>Les avantages et inconvénients de la spécialisation dans l'apprentissage musical</i>	22
Partie III - Ils choisiront	24
<i>Une terminologie spécifique</i>	24
<i>Une réflexion déjà présente à l'école</i>	25
<i>Dans un contexte d'apprentissage de la musique</i>	26
Conclusion	29
Bibliographie	30

Introduction

« Pourquoi j'ai choisi de jouer de l'accordéon ? »

Voici la question que je me pose depuis plusieurs années et qui a été la piste d'entrée dans ce mémoire.

La formation au Cefedem Rhône-Alpes a débuté par une autobiographie raisonnée de chacun des étudiants. Nous devons, par binômes, repenser à nos parcours, ce que nous avons fait et étions devenu d'un point de vu personnel et professionnel. Ce travail m'a permis de me replonger dans mon histoire, sur mes origines familiales, sur mon parcours scolaire, sur ma vie personnelle et sur la manière dont je suis rentré dans la pratique de la musique.

J'ai débuté mon apprentissage musical à huit ans dans une école municipale de musique de la région lyonnaise. J'ai commencé par faire un an d'éveil musical, puis j'ai commencé à apprendre la flûte à bec pendant une année et je m'en suis vite lassé pour me tourner vers l'accordéon que je n'ai jamais arrêté par la suite.

Pourquoi avoir choisi l'accordéon et pas un autre instrument ?

Quel choix avais-je à ce moment la ? Quel choix m'a-t-on laissé ?

En prenant du recul, quels sont les facteurs décisionnels directs ou indirects qui participent, influencent ou déterminent le choix de façon générale et dans l'apprentissage de la musique?

A travers ce mémoire, nous souhaitons approfondir notre réflexion sur le choix au sens large et sur la place qu'il occupe dans l'apprentissage musical. Pour cela, nous raisonnerons par le biais de plusieurs axes tels que, les publics concernés, les institutions et structures d'apprentissage de la musique, la place de la spécialisation dans l'enseignement, l'ouverture aux disciplines etc.

Partie I - Je choisis

A. Le choix, une notion à éclaircir

1. *Définition, temporalité et vocabulaire*

« Ne pas choisir c'est encore choisir. »¹

Qu'est ce que « le choix » ?

Prenons pour exemple la définition du dictionnaire Larousse, le choix : « action de choisir quelque chose, quelqu'un, de le prendre de préférence aux autres », « ensemble de choses qui ont été choisies, sélectionnées pour leurs qualités ».

Le choix est avant tout une action qui traite de la prise de décision. Cette dernière amène à une notion de hiérarchisation des offres du choix. Le sujet va choisir ce qu'il considère comme « meilleur » ou répondant le mieux à sa demande. Un tri s'effectuera amenant à la mise de côté voir à l'exclusion d'une partie de cette offre.

Cependant, il semble important de prendre en compte la notion temporelle qu'engendre le choix pour mieux le comprendre.

Il y a dans un premier temps une action non pas dans le passé mais que l'on pourrait définir « d'avant présent », une sorte « d'avant choix » qui est la réflexion, l'anticipation, la prise en compte et l'analyse des différents possibles avant la prise de décision officielle.

Le second temps est sa projection dans le futur. La finesse se trouve dans le fait que ce futur n'a, par essence, pas été vécu par le sujet mais, dans son anticipation, celui-ci essaye d'imaginer, de ressentir et de vivre ce que seront les conséquences de son choix.

Le dernier temps de ce choix est la phase décisionnelle. Le décideur a mené sa réflexion, la phase de « l'avant choix » est terminée et il s'agit maintenant de nommer son choix de l'annoncer par la parole ou par l'écrit. Il s'agit d'un moment de rupture dans le temps, le choix est fait.

Ce raisonnement nous amène à nous questionner sur la manière dont nous utilisons le choix dans notre vocabulaire. Le choix pourrait se dire de plusieurs manières telles que : « *avoir le choix* » et « *devoir choisir* ». On peut également entendre parfois « *quelle est ta préférence ?* » dans le but d'amener la personne à choisir.

¹ SARTRE, Jean-Paul, *l'Être et le Néant*, essai d'ontologie phénoménologique, Gallimard, 1943

Pour cette première, il y a une notion de liberté, de choix alternatifs et de réflexion sur la hiérarchisation des possibles dans le but de prendre une décision qualitative. Elle serait plus de l'ordre de « l'avant présent » cité ci-dessus.

Concernant la seconde, il y a une notion d'impératif, il est temps d'effectuer l'action. La question d'avoir le choix est résolue, il faut se décider. Elle serait plus de l'ordre du second temps indiqué ci-dessus.

Quand à la notion de préférence, elle est liée à la hiérarchisation des possibles. Le choix s'effectue à partir d'une préférence et d'une élimination de ce qui ne correspond pas, qui n'est pas préféré. La distinction se fera sur l'action, la préférence pourrait être « l'avant choix », un jugement des possibles pour choisir son préféré alors que la demande de préférence vient d'un individu extérieur susceptible de participer au processus réflexif des premiers et seconds temps.

2. Le choix et son contexte

Quelle est la nature de ce choix ? Qui effectue ce choix ? Quel en est le sujet de réflexion ? Dans quel contexte le choix s'opère-t-il ?

Les choix ont plusieurs formes et surtout des importances plus ou moins variées. Il peut aller du choix basique de ce que nous souhaitons boire, au choix plus déterminant de respecter ou non les demandes de l'examineur lors du passage du permis de conduire. Les conséquences seront toutes aussi variées avec des répercussions sur le décideur.

Mais on peut remarquer des similitudes. Le choix est avant tout humain. De façon générale, il fait partie de notre vie, de notre évolution et nos caractéristiques humaines vont le déterminer. Les sentiments en feront partie, notre histoire, notre culture et la société dans laquelle nous vivons. D'un point de vue personnel l'âge du sujet aura son importance tout comme ses envies, son ressenti et ses capacités.

De plus, le facteur humain sera d'autant plus présent en cas de choix collectif à effectuer. Il s'agira de communiquer pour expliquer ses arguments aux autres, de faire entendre sa voix ou de faire peser sa voix. Ce contexte peut amener à des alliances, la construction d'une stratégie pour valider de façon collective le choix. Enfin le choix peut être un sujet de consensus, par exemple en cas d'inégalité ou de non équité ressentie entre les différents acteurs. Concernant le sujet de réflexion du choix il peut être de plusieurs ordres : humain, matériel, alimentaire, professionnel, musical, amical etc. Concernant les choix de plus grandes envergures, le questionnement engendré amènera le sujet à la communication, il souhaitera avoir des avis externes au sien. Le choix est par conséquent un déterminant de la

communication en la favorisant. Le choix est en lien également avec la notion d'empathie. En cas de choix humain par exemple, le sujet prendra en compte dans sa réflexion le ressenti et les conséquences que cette décision aura envers l'autre personne.

L'environnement du décideur apparaît donc comme indissociable du contexte du choix.

Ce contexte englobe plusieurs axes, par exemple le milieu social dans lequel le choix et le décideur interviennent, la place qui est laissée à la culture dans ce milieu et l'environnement général du décideur et des acteurs de ce choix. Nous reviendrons sur ces notions dans la partie suivante.

On pourrait donc inclure dans la définition du choix le fait qu'il soit humain et unique, qu'il s'opère dans un contexte spécifique et dans un environnement social, culturel et environnemental propre.

En effet, un même choix ne se reproduira jamais de la même façon. Comme expliqué au dessus, il est intrinsèquement lié à la notion de temps. Deux choix offerts, similaires dans les offres seront traités différemment à des temps différents. Ce temps aura amené d'autres facteurs dans le processus réflexif tels que des rencontres humaines, des ressentis, des connaissances, un environnement général nouveau qui influencera le décideur dans sa prise de position finale.

3. *La liberté de choisir et sa détermination*

« La liberté est le droit de faire tout ce que les lois permettent. »²

Le choix amène à un questionnement sur la liberté. Sommes-nous libre de choisir ?

En effet, choisir offre la liberté d'avoir plusieurs possibilités de choix mais c'est également l'obligation d'effectuer ce choix. Il y a donc un contraste entre un processus de réflexion libre et un impératif de résultat par la prise de décision.

En tant qu'humain suis-je libre dans ma décision ?

En fonction de l'âge du choisissant, les parents peuvent avoir un rôle primordial dans la prise de décision, que ce soit pour l'intérêt de l'enfant, pour son évolution autant que pour la leur. Et en tant qu'adulte, il s'agira de la même chose pour tout l'entourage du décideur. Les avis et expériences échangés feront partie de la réflexion et du choix. De même, les personnes en lien avec le choix, qui feraient partie des offres proposées dans le choix, auront des intérêts à défendre. Elles auront des arguments pour favoriser la décision du décideur dans leur sens. On peut donc remarquer qu'une

² MONTESQUIEU, De l'esprit des lois, 1758

multitude de facteurs humains et d'acteurs vont conditionner le choix du décideur, mais la liberté se résumerait-elle à être en capacité de choisir seul ?

Suis-je libre de choisir dans les offres que propose le choix ?

Choisir c'est aussi ne pas avoir toutes les possibilités de choix. Si par exemple, j'effectue un choix avec une idée établie en amont et que cette idée ne fait pas partie des possibilités qui me sont proposées, j'effectuerai un choix par défaut. Mais être libre de choisir est-ce avoir une infinité de choix possible ?

La détermination dans la liberté

Quel va être le déterminant de mon choix ?

Plusieurs courants philosophiques traitent de cette réflexion. J'ai souhaité parler de trois d'entre eux qui sont le libre arbitre, le déterminisme et le fatalisme. Le but n'étant pas de nous positionner sur l'un d'entre eux, mais de nous informer et mieux comprendre leurs conceptions, arguments et valeurs.

« Ma volonté ne dépend que de moi seul ! Je peux vouloir ce que je veux : ce que je veux, c'est moi qui le veux. »³

Le libre arbitre pourrait se définir par la capacité d'une personne à se déterminer de façon libre et par elle-même. La personne pense et agit sur sa seule volonté sans influence du monde extérieur. Elle est donc libre de par son individualité et son indépendance.

La notion de liberté est ici liée à la volonté. En effet, la personne est seule décisionnaire de ses actions et c'est sa volonté qui la fera agir et non un facteur externe. On pourrait également lier la volonté à la spontanéité. La personne est maître de son temps, elle décide ce qu'elle fait et quand elle le fait.

Le libre arbitre serait une forme de maîtrise personnelle de ses intentions et de ses connaissances.

En opposition, nous pourrions parler de la contrainte. Celle-ci amène à une non-volonté, une action obligatoire et un temps qui n'est pas maîtrisé par la personne contrainte. Cette dernière se retrouve en position d'obéissance et n'est plus indépendante. Idem pour la notion de destin qui semble inenvisageable de part sa non maîtrise de l'avenir.

L'une des grandes caractéristiques du libre arbitre est donc de contester l'influence des facteurs externes qui vont participer au choix.

³ SCHOPENHAUER, Arthur, Essai sur le libre arbitre, Rivages, 1992

Pourtant plusieurs contre exemples peuvent remettre en question cette vision de la liberté. L'un serait purement géographique par rapport à la liberté de mouvement. Nous ne sommes pas libre de nous mouvoir où l'on veut sans éléments externes. Un autre exemple aurait rapport à la liberté d'agir ou de penser. Nous sommes dans une démocratie avec des lois. Celles-ci imposent aux citoyens certains agissements ou non agissements et peuvent permettre des libertés qui ne seraient pas tolérées sans elles, par conséquent et parfois sans s'en rendre compte, nos mouvements, nos manières de penser et d'agir peuvent être influencés.

Le déterminisme⁴ va à contre courant du libre arbitre en prenant comme fondamental le principe de causalité. Ce dernier explique qu'il n'y a pas d'effet sans cause et que dans des conditions strictement similaires, une cause produira un effet strictement similaire.

Le déterminisme expliquerait les événements qui se produisent comme déterminés par les lois de la physique ainsi l'ensemble de l'univers serait, depuis sa création, le fruit d'un déroulement rationnel de causes et de conséquences.

Une pensée vient contredire le principe de causalité et donc le déterminisme. La théorie du chaos explique que des causes identiques peuvent engendrer des effets différents. L'effet papillon est un exemple courant. En 1972 Edward Lorenz a posé la question « Le battement d'ailes d'un papillon au Brésil peut-il provoquer une tornade au Texas ? ». Ici il met en avant qu'une action, en fonction de son environnement et son contexte peut avoir des répercussions moindres, égales ou décuplées.

De plus, le principe de causalité peut paraître incertain. En effet, il semble difficile de reproduire une expérience identique dans ses conditions, même si proches soient-elles, sommes nous en capacité d'affirmer leur similarité ? Ainsi nous pouvons parler d'une forme de « chaos » qui interfère dans l'expérience.

Le troisième exemple est le fatalisme⁵. Il va à l'opposé du libre arbitre en affirmant que l'humain et le monde environnant avancent de façon inéluctable. La volonté humaine est ici dissociée de ce qu'il se passe. Il existe une forme de destin qui régit le monde et toute volonté humaine est vaine.

Le fatalisme pourrait se rapprocher du déterminisme dans le sens où certaines causes (liées aux lois de la physique) seraient indépendantes de la volonté humaine. Mais l'une des différences majeures repose sur le fait que, pour le déterminisme, l'homme peut être à l'origine d'une cause et donc de l'action or dans le fatalisme, une cause se produira si elle doit se produire bien qu'il ne soit pas acteur de cette cause.

⁴ POMIAN, Krzysztof, La Querelle du déterminisme, Gallimard, 1990

⁵ DIDEROT, Denis, Jacques le fataliste et son maître, Gallimard, 1973

Une connotation péjorative est souvent associée au terme de fatalisme avec une sensation de faiblesse, de pessimisme et de défaitisme.

La question de ce qui va déterminer la liberté et le choix ouvre à de nombreuses formes de penser. Nous souhaiterions maintenant relier cette réflexion à la musique et son apprentissage.

B. Le choix dans la musique et son apprentissage

1. *L'environnement du décideur*

Les facteurs décisionnels concernant le choix dans la musique et son apprentissage sont multiples et spécifiques à chaque contexte et environnement.

Nous pouvons toutefois mettre en avant trois invariants dans ces facteurs environnementaux qui sont l'environnement social, culturel et géographique. A savoir que ces environnements sont perméables et complémentaires.

Choisir de faire de la musique dépend de la place, de l'importance symbolique d'une telle pratique dans la culture des familles.

Le choix se fera dans un environnement social et culturel spécifique encadré par des connaissances, des valeurs et des volontés propres. Choisir de faire de la musique pourrait-être un facteur d'émancipation dans ces environnements par exemple, le choix de l'instrument ne serait alors pas anodin de part le répertoire musical qu'il proposerait et le type de pratique qu'il engendrerait.

Le choix de faire de la musique pourrait également être vu comme un moyen d'intégration sociale et culturelle. Cela amènerait à une volonté de rencontres humaines, de découvertes et de partage au sein d'un groupe par exemple.

La présence de la culture dans l'environnement général du décideur jouera dans le choix. Cette présence peut être forte comme quasi inexistante mais aura un pouvoir décisionnel.

Il est à noter que le type de confession ou de pratique religieuse peut également influencer la prise de décision et fait partie intégrante de l'environnement social et culturel du décideur.

Enfin, l'environnement géographique est important à citer. En effet, les milieux urbains et ruraux ne proposent pas les mêmes offres en termes d'accès à la culture.

Les grandes villes auront des structures d'enseignement de la musique, des lieux d'expositions, des lieux de rencontre qui favoriseront et permettront de faire évoluer l'environnement social et culturel des personnes.

Cependant, en milieu rural de quelle offre s'agira-t-il ou du moins existera-t-elle ? Si oui est-elle connue de la commune ? Remarque-t-on la présence d'une harmonie, chorale, cours particuliers par exemple ?

Nous pouvons donc déduire que l'environnement géographique a des conséquences importantes sur l'environnement social et culturel du décideur.

2. *Les leviers de la prise de décision*

La prise de décision représente l'aboutissement du choix, elle est l'annonce de la volonté dans la poursuite de l'action.

En plus des environnements dans lesquels évolue le décideur, il nous semble important de préciser les leviers qui peuvent participer à la prise de décision. Nous souhaitons mettre en avant trois de ces leviers qui sont l'influence, la préférence et l'objectif.

- L'influence

Définition du Larousse du mot *influence* : Pouvoir social et politique de quelqu'un, d'un groupe, qui lui permet d'agir sur le cours des événements, des décisions prises.

L'influence rejoint ici l'aspect social et humain du choix. L'environnement social du décideur apparaît comme un déterminant du choix.

L'influence peut avoir plusieurs formes, par exemple, l'influence volontaire et l'influence involontaire.

Prenons le phénomène de la persuasion. L'individu en lien avec le décideur va, par le biais d'arguments ou d'attitudes, tenter d'influencer le choisissant.

En tentant de persuader le décideur, l'acteur apparaît ici comme influenceur volontaire du décideur.

Le second exemple est l'imitation. Le décideur va se servir d'un modèle pour l'imiter. Soit car il n'a pas d'autre possibilité, soit car l'imitation lui semble la meilleure solution parmi les possibles. La personne imitée devient alors un acteur influenceur involontaire du décideur.

Remettons cela en lien avec la musique et son apprentissage, nous pouvons remarquer qu'une multitude d'acteurs vont s'immiscer dans la prise de décision.

Ces acteurs peuvent être des parents ou proches parents, et des relations extérieures à la famille (des amis, musiciens ...) qui seront en capacité d'émettre un avis susceptible de participer au choix du décideur.

Dans l'apprentissage musical, si le décideur débute son apprentissage pendant l'enfance, le rôle des parents dans la prise de décision sera non négligeable. De plus, si la décision est prise d'effectuer cet apprentissage par le biais d'une structure (école de musique ou autre), les acteurs humains de cette structure seront à prendre en compte également. La direction, les enseignants, chaque acteur de cette structure auront des intérêts propres à défendre en participant au choix.

Nous pouvons donc dire que l'acteur humain représente un des facteurs décisionnels concernant le choix dans la musique et son apprentissage. Son action sera de l'ordre de l'influence et celle-ci sera volontaire et/ou involontaire.

- La préférence

Définition du Larousse du mot *préférence* : Action de préférer quelqu'un ou quelque chose, de les considérer avec plus de faveur que d'autres.

La préférence apparaît ici comme essentielle dans l'action de choisir. Cette préférence peut être de deux formes : une préférence objective, qui serait basée sur des éléments conscients, et une préférence subjective, qui serait basée sur des éléments plus ou moins conscients en lien avec le goût. (exemple : Nous n'avons pas les mêmes goûts).

La préférence rejoint également la notion de motivation. Je suis motivé par ce que je choisis car je choisis ce que je préfère.

Il me semble important de verser au dossier la pyramide des besoins⁶ (Theory of human motivation) faite par Abraham Maslow en 1943 qui hiérarchise les besoins humains fondamentaux.

Si l'on recontextualise cette réflexion sur la préférence dans la musique et son apprentissage nous pouvons voir qu'il s'agit de l'objet du choix. Cela soulève la question du « quoi ».

Si l'on se questionne sur le choix de l'instrument de musique, la préférence peut se faire sur l'appréciation sonore, l'apparence de l'instrument, sur le goût que ressent le décideur. Nous sommes ici sur une préférence subjective. La préférence peut également s'effectuer sur la connaissance que

⁶ SOLE, Caroline, La pyramide des besoins humains, l'école des loisirs, 2015

l'on a déjà de l'instrument, de l'aspect pratique de son transport, de son prix, des capacités physiques qui lui sont habituellement associées : nous sommes ici sur une préférence qui se veut plus objective.

Mais le décideur souhaite apprendre à faire de la musique ou avoir des connaissances sur la musique ? L'entrée dans l'apprentissage de la musique n'est pas réservée qu'à la pratique instrumentale. Pourtant il s'agit de celle qui est le plus souvent utilisée. On peut légitimement se demander si l'offre d'enseignement de la musique n'est pas majoritairement tournée vers l'obligation d'un choix précoce d'un instrument ? Dans ce cas-là, sommes-nous toujours dans une notion de préférence ?

La préférence apparaît comme un des leviers du déterminisme du choix. Cependant, en étant principalement basée sur la préférence instrumentale, elle peut restreindre le décideur à une seule voie d'entrée dans l'apprentissage de la musique.

- L'objectif

Définition du Larousse du mot *objectif* : But, résultat vers lequel tend l'action de quelqu'un, d'un groupe.

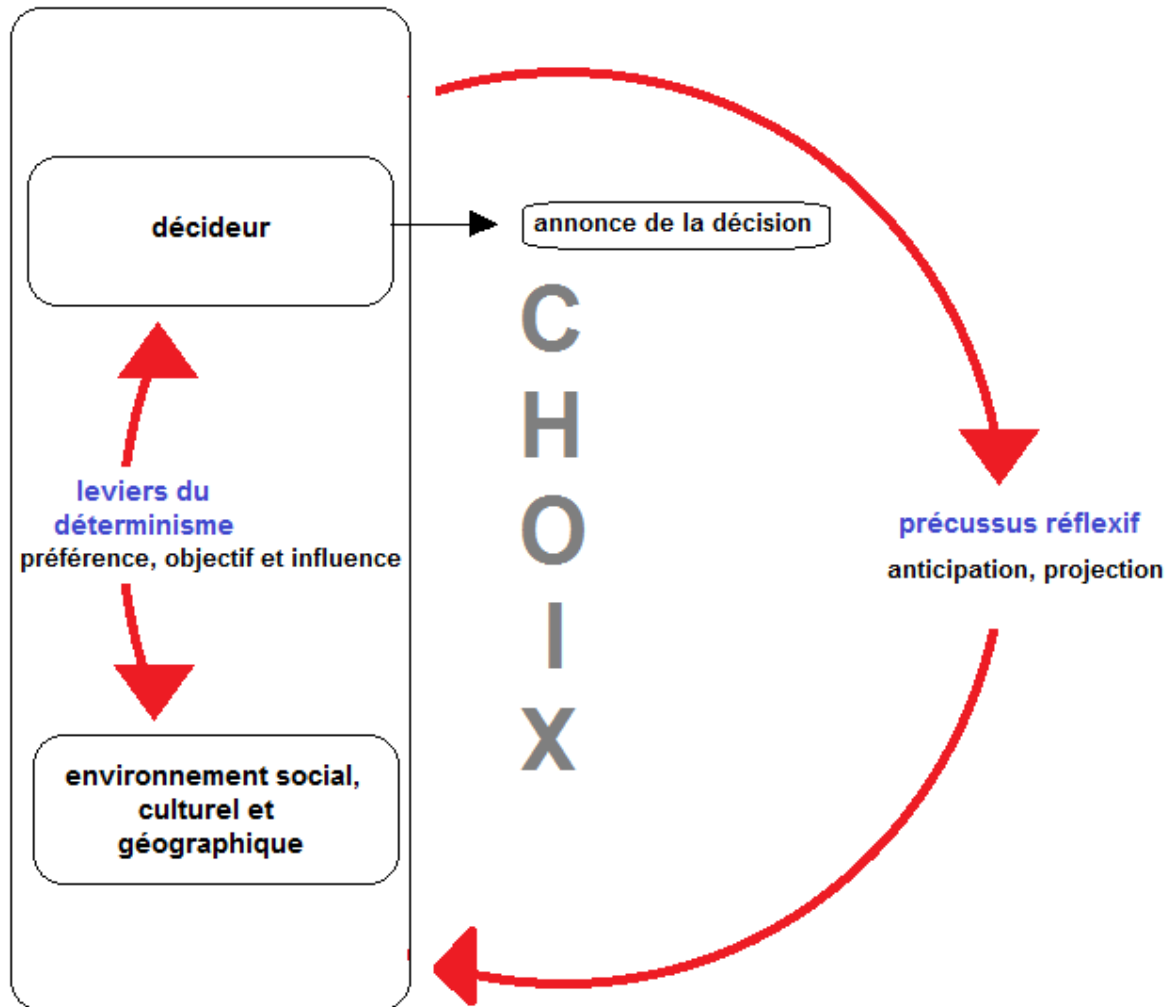
L'objectif représente l'aboutissement de la volonté et la fin du parcours accompli, de l'action menée par la personne. Dans l'apprentissage musical l'environnement décrit ci-dessus participera à l'élaboration de l'objectif et donc du choix.

Selon l'environnement culturel, on peut observer une grande différence d'objectif à la pratique musicale. D'une envie diffuse de faire de la musique avec d'autre pour un individu, il peut aussi bien représenter un modèle d'éducation et d'ouverture à certaines valeurs pour des parents. Il pourrait s'agir d'un modèle de rigueur de par la régularité des pratiques ou bien de développement de l'autonomie, de l'imagination, du sens artistique etc.

Selon l'environnement géographique, l'objectif peut être celui de permettre l'inscription physique du futur musicien dans un lieu ou une communauté.

Nous pouvons prendre comme exemple concret l'importance des fanfares comme possible émancipation pour la communauté minière du nord des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. En effet, ces fanfares, batteries de fanfares sont reconnues pour leur importance dans le paysage sonore géographique de l'époque et ont fait l'objet de plusieurs reportages. Idem concernant le Bagad dans la musique bretonne et les autres musiques traditionnelles régionalistes.

3. Schéma représentatif



Partie II - Choisissez !

A. Les institutions d'apprentissage de la musique

1. *Le conservatoire national de Paris à l'origine*

Afin de mieux cerner l'enjeu des structures d'apprentissage de la musique aujourd'hui, il nous a semblé important d'en expliquer leurs origines, que ce soit d'un point de vue chronologique, géographique que pédagogique et également du rôle qu'elles ont pu avoir et de l'intérêt de leurs créations sur les choix musicaux que l'on peut faire encore aujourd'hui. Nous souhaitons citer deux ressources littéraires, écrites par G. Ganvert⁷ et J. Sergent⁸ qui nous ont permis de mieux appréhender cette partie.

La création d'écoles enseignant la musique remonterait au XIV^{ème} et XV^{ème} siècles en Italie où les enfants pauvres et orphelins étaient recueillis par des organismes de charité dans le but de leur apprendre un futur métier. L'apprentissage de la musique prit de l'ampleur et eut comme objectif principal d'agrandir les effectifs des chœurs d'églises.

Cette spécialisation dans la musique fut rapidement copiée par les pays frontaliers et permit la création de différentes écoles de musique.

En 1792 naquit en France l'Ecole royale de chant et de déclamation qui fut la première structure d'apprentissage uniquement dédiée à l'enseignement musical. En 1794, cette structure devint le Conservatoire de musique de Paris. Cet établissement existe encore de nos jours : c'est le Conservatoire Supérieur de Musique de Paris. Le conservatoire créé en 1794 est à l'origine de ce que nous connaissons aujourd'hui en termes de découpage de l'enseignement musical en deux entités distinctes : l'enseignement instrumental en cours individuel d'une part, et la discipline "solfège" inventée en France à cette époque pour les objectifs de cette nouvelle institution d'enseignement. Elle avait pour but principal de former des musiciens professionnels susceptibles de jouer dans les grands orchestres nationaux et militaires créés après la révolution.

Cet objectif fut à l'origine d'une réflexion sur la manière d'enseigner la musique et de la pérenniser en cherchant à spécialiser l'instrumentiste dans sa discipline. L'apprentissage instrumental est dissocié de l'apprentissage du solfège et une méthode d'enseignement est proposée dans chaque discipline.

⁷ GANVERT, Gérard, L'enseignement de la musique en France, L'Harmattan p.51 - p.80

⁸ SERGENT, Jeanne, La spécialisation dans l'enseignement musical, Cefedem Rhône-Alpes promotion 2006-2008, p.6

La création de méthodes spécifiques d'apprentissage selon les disciplines (et de méthodes sur papier prescriptives) prouve la volonté du conservatoire d'être à l'origine de la transmission des savoirs et d'en maîtriser les contenus. L'Etat souhaitait ainsi se différencier des autres pays en proposant une méthode d'enseignement qui lui était propre, avec des objectifs en lien avec ses besoins (orchestres militaires, chœurs, etc...) et la volonté de créer la musique de la République.

Le modèle de fonctionnement du Conservatoire de musique de Paris est donc très spécifique à la France et encore aujourd'hui malgré les évolutions.

2. *Vers une démocratisation géographique*

Les années suivant l'apparition du Conservatoire de musique de Paris, ce dernier ne permettant pas d'obtenir un nombre de musiciens suffisants, plusieurs structures d'apprentissage de la musique ont été créées dans les villes de Marseille, Metz, Lille, Nantes et Toulouse entre 1826 et 1848 pour palier à ce manque d'effectif.

Celles-ci ont servi de « viviers » au Conservatoire de musique de Paris afin que ces élèves viennent nourrir la demande de musiciens. Toutefois elles fonctionnaient sur le même modèle pédagogique et étaient en quelque sorte des annexes du Conservatoire de Paris.

A partir de 1886, d'autres villes ont montré leur intérêt à proposer également des annexes et jusqu'en 1926, ces dernières se sont multipliées. La plupart des grandes villes provinciales françaises proposaient leur conservatoire de musique.

En 1959, a été créé le ministère des Affaires culturelles dirigé par André Malraux. « Le décret fondateur du 24 juillet 1959, rédigé par Malraux lui-même, donne à ce ministère la « mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français, d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel et de favoriser la création de l'art et de l'esprit qui l'enrichisse ».⁹

Depuis 1960 nous avons pu voir l'émergence d'associations qui ont tenté de répondre à l'augmentation de la demande locale en apprentissage instrumentale et en formation musicale.

En 1973, naît la Fédération Nationale des Unions de Conservatoires Municipaux de Musique (F.N.U.C.M.U.) qui, suite à un travail des conservatoires pensé de manière commune, souhaite diffuser « chaque année de nombreux textes pédagogiques et administratifs qui serviront à

⁹ <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ministere/Histoire-du-ministere/Histoire/Creation-du-Ministere>

homogénéiser l'ensemble du secteur de l'enseignement musical spécialisé, en procurant un niveau national servant de référence à de nombreux établissements isolés ». ¹⁰

A partir de 1984, l'enseignement musical spécialisé se développe en milieu rural avec la création d'écoles nationales à vocation départementale. ¹¹

En 2016, l'ensemble des établissements publics proposant un enseignement des disciplines de la musique est constitué de :

- 2 conservatoires nationaux supérieurs
- 42 conservatoires à rayonnement régional (C.R.R.)
- 108 conservatoires à rayonnement départemental (C.R.D.)
- 290 conservatoires à rayonnement communal ou intercommunal (C.R.C. ou C.R.I.).

A cette offre publique s'ajoute les établissements privés ainsi que les écoles de musique associatives diversement subventionnées et les Maisons des Jeunes et de la Culture (M.J.C.).

A noter qu'il existe un « répertoire des Conservatoires et Ecoles de musique en France » édité tous les deux ans aux éditions de La lettre du musicien.

En terme de choix, nous pouvons remarquer que l'histoire a permis d'offrir à la population plus de choix dans l'apprentissage de la musique par le biais de structures d'apprentissage grâce à la multiplication de celles-ci sur l'ensemble du territoire français.

Une démocratisation géographique s'est donc opérée. D'une offre urbaine, avec des structures présentes dans les grandes villes de provinces naquit une offre rurale de par l'arrivée d'établissements d'apprentissages dans les campagnes.

Cependant la question de la spécialisation est toujours présente. Après plus de deux siècles d'existence du Conservatoire de Paris, il reste difficile de se détacher des principes fondamentaux de son histoire. En effet, il n'est pas rare de voir des structures d'enseignements publiques ou privées proposer un enseignement par le biais de cours individuels uniquement, de cours de solfège (devenus cours de Formation Musicale depuis 1977 dans les institutions publiques) et de pratiques collectives par une participation à l'orchestre de l'école par exemple.

¹⁰GANVERT, Gérard, L'enseignement de la musique en France, L'Harmattan p.69

¹¹ LARTIGOT, Jean-Claude, Ecoles de musique, un changement bien tempéré, Edisud, p.11

La démocratisation se fait sur l'accessibilité physique à des établissements d'enseignements mais le contenu des formations proposées reste proche du modèle du conservatoire de Paris et donc laisse peu de choix sur le fond et la forme de la formation.

« La politique de la carte géographique confond la démocratisation de l'enseignement spécialisé avec l'égalité géographique d'accès à la musique ».¹²

Qu'est ce qui peut amener ces structures à reproduire le modèle du conservatoire de Paris ?

La première raison sera d'avoir des élèves « performants » dans leurs disciplines. Tout dépend de ce qui définirait la performance dans ce contexte. Cela pourrait être des techniciens de leur instrument comme des élèves moteurs, à l'initiative de projets ou du moins très volontaires. L'intérêt pourrait être de montrer une image valorisante de la structure telle une vitrine pour faire venir de potentiels futurs élèves. Idem, l'image « valorisante » reste relative, dans tous les cas elle pourrait s'inscrire dans le souhait de se démarquer des autres structures. On peut remarquer ici un lien direct à la notion subjective de la « réputation » de l'établissement.

Le pouvoir des acteurs humains serait également une des raisons à cette reproduction du modèle du conservatoire de Paris. En effet, les parents souhaiteraient, en inscrivant leurs enfants dans une structure d'apprentissage de la musique, que celui-ci apprenne à jouer d'un instrument, pour le « maîtriser techniquement ». C'est en tout cas une raison du choix de musique, ou d'inscription dans les écoles de musique, souvent invoqué. A cela on peut rajouter qu'il semblerait souvent y être associé un besoin « d'efficacité » dans le temps, en terme au moins de maîtrise technique (physiquement) d'un instrument de musique.

A la suite de ces observations, on peut se demander si le modèle du Conservatoire de musique de Paris, en plus d'être encore reproduit dans les structures d'apprentissage de la musique, n'est pas ancré dans l'imaginaire collectif de la société française au point de susciter la demande majoritaire de musique de ceux désirant entrer dans les institutions publiques.

De fait, si la méthode d'apprentissage du Conservatoire de musique de Paris, qui a pour but de créer des musiciens professionnels, est la représentation que se fait la société de l'enseignement de la musique de façon générale dans les structures spécialisées on peut alors se demander s'il y existe encore une place pour l'enseignement musical amateur et ses pratiques?

¹² DUCHEMIN, Noémi, Le modèle français de l'enseignement musical, Enseigner la musique n°4, p47-48

B. La volonté du public

1. *Le musicien amateur*

Il nous paraît important de souligner que seuls les conservatoires supérieurs de musique ont pour vocation de créer des musiciens dits « professionnels ». Mais vu les représentations sur l'apprentissage qu'ils véhiculent, ils ont certainement eu un rôle dans l'acceptation particulière des termes « professionnels » et « amateurs » en musique. Dans la logique d'objectif des conservatoires tels que décrits plus haut, il n'est en effet pas rare que l'« amateur » de musique ne soit considéré que comme un professionnel en devenir, ou « par défaut ».

Nous souhaitons approfondir la notion de l'« amateur ».

L'amateur, en opposition au professionnel serait de l'ordre d'une personne qui « apprécie une discipline, un domaine d'activité, dans lequel, ensuite, sa pratique est désintéressée, sans but lucratif ».¹³

La notion de plaisir apparaît donc comme une des caractéristiques du musicien amateur. « L'intention de jouer ces œuvres n'est pas due à la prétention de se mesurer aux « versions de référence » ou aux ensembles professionnels, mais simplement à l'envie de connaître ces œuvres différemment, de l'intérieur ».¹⁴

« Le modèle pré-professionnalisant des écoles de musique du début des années 60 s'est ainsi transformé en un fonctionnement plus ouvert, les acteurs de l'enseignement spécialisé prenant peu à peu conscience que le rôle véritable de ces établissements consistait bien à s'adresser d'abord à une large majorité de musiciens amateurs, parmi lesquels seuls quelques-uns deviendront des professionnels ».¹⁵

La formation dans les structures semble aujourd'hui de plus en plus construite autour des volontés du public plutôt que d'un modèle d'imitation des conservatoires.

La démocratisation qui s'est opérée autour de l'accessibilité aux institutions d'enseignements et de l'ouverture aux différents publics a fait replacer au centre de la réflexion sur l'apprentissage musical la place de la pratique du musicien amateur.

¹³ Les pratiques instrumentales amateurs, Actes du colloque, Ariam Ile de France, 1992, p.69

¹⁴ Les pratiques instrumentales amateurs, Actes du colloque, Ariam Ile de France, 1992, p.70

¹⁵ GANVERT, Gérard, L'enseignement de la musique en France, L'Harmattan p.52-53

Les structures d'enseignement, dans le cadre de leur obligation de service public, ont l'obligation d'accueillir tous les profils socioculturels. Comme le précise les textes cadres de l'enseignement spécialisé.¹⁶

Il est indiqué également que les établissements souhaitent développer les pratiques amateurs et les pérenniser. « La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire ». ¹⁷

Nous voyons ici la volonté des structures d'ouverture maximale pour un accès libre à tous les publics et le souhait de tenir compte de l'environnement social et culturel de chacun.

Toutefois l'égalité des chances est-elle préservée ?

La présence de limites d'âges dans certains établissements par exemple permet de le réfuter. Les systèmes de tarification permettant l'accès à l'enseignement peuvent également amener à des inégalités entre les différents milieux sociaux. L'obligation d'une évaluation normée par le biais de cycles évaluant les niveaux peut également être clivante. En effet, la norme que nous pouvons croiser est que l'obtention d'un cycle se fera après l'évaluation de l'acquisition d'un bagage technique instrumental minimum défini. Prenons le cas d'un public en situation de handicap, la même demande de résultat ne sera pas équitable et entraînera un processus d'exclusion.

On est donc forcément amené à se demander si, en tant qu'enseignant, nous devons adapter les objectifs d'apprentissage en fonction du public ou adapter un enseignement en fonction des publics mais pour les mêmes objectifs. L'enseignement doit-il être différent pour un public « amateur » et pour un public « encore amateur » mais amené à devenir professionnel? Doit-on hiérarchiser les savoirs en fonction des objectifs professionnels, et s'arrêter à certains pour ceux dont on considère que cela sera trop difficiles pour eux?

Nous pensons qu'une réflexion autour du public, de l'individualisation dans l'apprentissage est importante mais qu'elle ne doit pas se faire au détriment d'une égalité ou équité des objectifs d'apprentissage. En effet, cela pourrait amener à une forme de manipulation du public sur les objectifs visés.

Ces différents points sont des composantes de l'ensemble du déterminisme du choix. L'évolution dans les offres est considérable et essaye de prendre un maximum de paramètres humains. Une

¹⁶ Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2008

¹⁷ Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2008

démocratisation géographique s'est faite et il s'agit maintenant d'une démocratisation des offres en lien avec l'humain et le public concerné.

2. *La pratique musicale amateur*

L'amateur, ses goûts et ses désirs de musique sont aujourd'hui davantage considérés dans l'élaboration des formations au sein des structures d'apprentissage de la musique. L'apparition de nouvelles disciplines telle que les musiques traditionnelles, les musiques amplifiées, les musiques du monde montre par exemple la volonté des structures de proposer un choix varié sur les disciplines enseignées.

Et l'enseignement spécialisé n'est pas le seul à offrir cette diversité. Suite à une étude à la MJC de Créteil, Madga Vorchin, directrice adjointe de la Maison des Jeunes de Mont-Mesly témoigne que « beaucoup de genres musicaux sont représentés dans les M.J.C. [...] actuellement, il existe deux ensembles de jazz, un ensemble de musique de la renaissance, un ensemble de guitare classique, une fanfare et beaucoup de groupes de styles divers (rock, funk, rap...) plus ou moins issus de la dynamique que leur offrent les M.J.C. ».¹⁸

Les structures réagissent aux volontés du public en proposant une offre variée des disciplines. Cela montre la logique de s'inscrire dans les pratiques musicales des musiciens amateurs en s'éloignant de la notion de spécialisation que ce soit pour les musiques savantes et les musiques actuelles, la participation l'emporte sur la spécialisation. L'amateur souhaite avant tout participer dans le but de se procurer du plaisir alors que le professionnel souhaitera se spécialiser dans l'optique de devenir plus performant.

Une volonté de changement s'opère également en 1977 avec la Réforme de la Formation musicale. Anciennement « solfège », cette réforme a permis d'en redéfinir la fonction et le contenu. « Apporter une formation qui couvre de la manière la plus large possible, le champ des connaissances, expériences et savoir-faire non directement instrumentaux (écoute, analyse/forme/style/syntaxe, théorie [...] faire en sorte que ces éléments de formation soient intégrés dans une démarche globale et cohérente, et prennent leur source dans une musique véritable ».¹⁹

Cette réforme met en évidence une démarche d'ouverture à une culture musique large de la part de l'Etat et une volonté de l'inscrire dans la pratique instrumentale. En faisant cela, l'Etat permet de rassembler les différents milieux sociaux en ne hiérarchisant aucune culture. Il permet également de

¹⁸ Les pratiques instrumentales amateurs, Actes du colloque, Ariam Ile de France, 1992, p.56

¹⁹ LARTIGOT, Jean-Claude, Ecoles de musique, un changement bien tempéré, Edisud, p.11

prendre de l'écart avec un type de spécialisation, il ne s'agit plus de cloisonner l'apprentissage instrumental d'un côté et le solfège de l'autre, mais d'en faire une entité à part entière basée sur deux aspects qui se nourriront l'un l'autre.

Toutefois, il y a des disparités entre les structures. Nous pouvons remarquer que, même si l'offre amateur apparaît au sein des structures publiques, la logique d'élitisme, de spécialisation et le nivellement par cycle créent un contresens dans la méthode d'apprentissage de ces musiques. De plus cela revient à ne rien changer en termes de procédures. Il s'agit d'apposer un objet dans un contexte qui n'a pas été réfléchi pour lui. L'égalité des chances des publics est contrainte à une forme d'équité pour certains, il devrait en être de même pour les différentes pratiques musicales.

C. La spécialisation et le choix

1. *Exemple de spécialisation dans l'histoire*

Se spécialiser caractérise le fait de se focaliser sur une discipline, au détriment d'autres, dans le but d'en accroître ses connaissances. La spécialisation serait de l'ordre du second temps, le choix a été fait et la personne décide de se concentrer sur cette seule discipline.

Un exemple concret de spécialisation apparaît dans la notion économique de la théorie des avantages absolus^{20 / 21} d'Adam Smith (1723-1790).

Pour ce philosophe et économiste, la spécialisation peut se voir sur deux échelles : au niveau d'un pays, sur l'avantage qu'il aura par rapport à un autre si sa production est supérieure, et au niveau humain sur le gain de productivité qu'il peut engendrer sur une entreprise.

D'un point de vue humain, en réduisant la tâche manuelle d'un ouvrier, cela l'entraînera à exécuter un geste plus précis, plus efficace et par conséquent la productivité de l'entreprise en sera accrue. La dextérité de la personne augmentera, son temps de réalisation personnelle et le temps de construction du produit diminuera. De plus, en l'affectant à une machine et à une tâche spécifique, il n'y aura pas de perte de temps sur d'éventuels changements de machines.

On pourra retrouver par la suite cette logique de division du travail dans le Taylorisme et le Fordisme par exemple qui ont participé au développement du travail à la chaîne dans un but également de gain maximal de productivité.

²⁰ <https://wp.unil.ch/bases/2013/04/adam-smith-et-les-avantages-absolus/>

²¹ SMITH, Adam, recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations, *Economica*, 2000

La spécialisation apparaît ici comme une contrainte imposée à une personne dans différents objectifs. Des objectifs économiques de par la rentabilité monétaire du procédé, des objectifs humains avec une volonté de « simplifier » le travail physique ou du moins de le réduire à une mono-tache et des objectifs de performances en augmentant le rendement et la productivité et en réduisant le temps de fabrication.

La spécialisation, de part les différentes formes qu'elle peut avoir, peut rejoindre et s'éloigner de la notion de choix. Certes, elle engendre une prise de décision (fin du processus réflexif). Cependant, elle détermine la projection du choix dans le futur en réduisant considérablement les possibles. Mais la spécialisation est-elle inévitable dans le processus de choix ? Etablir son choix c'est repousser les autres offres et par conséquent porter une attention spéciale sur cette offre (dans le sens d'une attention spécialisée).

Dans le contexte précédent, la spécialisation est indissociable du milieu de l'économie et de l'entreprise mais nous pouvons la relier au domaine de la musique et de son enseignement.

2. Les avantages et inconvénients de la spécialisation dans l'apprentissage musical

Les principaux avantages se font sur l'apport de connaissances et l'impact que celles-ci auront sur la personne.

Un enseignant spécialisé est spécialiste de son domaine dans la structure où il enseigne. Il se retrouve en situation de « monopole » sur la connaissance des savoirs liée à sa discipline. Un élève souhaitera se spécialiser dans le but de développer ses connaissances, approfondir les savoirs de cette discipline. La structure d'apprentissage en proposant une formation basée sur la spécialisation instrumentale créera des musiciens performants techniquement afin de remplir son harmonie par exemple, garder une image attractive et répondre à l'attente de performance et de progression rapide des parents d'élèves.

Du côté des inconvénients, nous pouvons remarquer que cela peut engendrer des situations bloquantes d'un point de vue humain. En effet, un élève qui ne côtoie que sa discipline, en ne fréquentant pas les autres n'aura pas les codes pour y pénétrer. La connaissance et les savoirs liés à cette discipline seront donc empêchés. Une forme de stérilisation de la pensée peut apparaître, en ne côtoyant que des acteurs de sa discipline, la personne se retrouve à penser d'une manière unique, autour d'un sujet unique avec les mêmes personnes. L'apprentissage se fait alors exclusivement à travers cette discipline et les acquis en seront moins riches de part la non recherche de sens à travers d'autres disciplines. Cela crée également une forme d'isolement et des difficultés dans la création de projets communs de part

l'incompréhension qu'il peut s'établir entre les différentes disciplines. (Incompréhension dans l'action, incompréhension de vocabulaire, etc). Un des inconvénients ne serait-il pas aussi le désengagement des élèves ? Si l'on prend le nombre d'élèves d'inscrits en première année dans une structure et le pourcentage qu'il reste à la fin des études musicales nous pouvons remarquer qu'il y a un écart significatif qui pourrait être expliqué par la spécialisation.

De plus, on peut se demander si la spécialisation n'amène pas à une forme d'hyperspécialisation. En effet l'être humain est en perpétuelle recherche de progression. Un apport de connaissances engendre une recherche de savoirs à partir des nouveaux éléments qui ont été apporté.

Si l'on recontextualise cette réflexion par rapport à l'enseignant, on remarque que celui-ci a du se spécialiser durant ses études dans le but d'obtenir des diplômes et trouver un emploi. Il apparaît donc logique que la spécialisation soit pour lui, non pas un modèle de référence, mais le modèle vécu. La conséquence peut alors être une logique de cercle vicieux avec une reproduction des méthodes d'enseignements qui lui ont été fait.

Cela amène à la notion de professionnalisation. Avons-nous la légitimité de nous revendiquer comme professionnels si nous ne sommes pas spécialistes de notre domaine ?

Nous avons pu constater que le choix dans l'apprentissage musical est déterminé par les structures dans lesquelles l'enseignement est effectué avec une omniprésence du modèle du conservatoire de Paris dans les établissements publics, et par une obligation de ces structures à répondre aux évolutions socioculturelles pour continuer d'exister ; évolutions caractérisées par une démocratisation de l'accès à l'apprentissage musical et des disciplines proposées en lien avec l'émergence du public amateur.

Toutefois ces modifications se font de manières inégales avec des changements structurels dans certains établissements et modifications de « confort » dans d'autres qui, bien que proposant une offre nouvelle restent ancrés dans un héritage de fonctionnement lié au Conservatoire de musique de Paris.

Quelles solutions nouvelles proposer alors ?

En tant qu'enseignants et spécialistes de notre discipline comment proposer un enseignement qui répond aux attentes du public ?

La diversité des disciplines proposées nous encourage à multiplier les échanges et les projets transdisciplinaires dans le but d'ouvrir le public à celles-ci au maximum.

Il ne s'agit pas ici d'une forme de spécialisation dans toutes les disciplines mais de connaissances de celles-ci par le biais d'expériences vécues.

Partie III - Ils choisiront

Une terminologie spécifique

Il nous arrive d'entendre des termes comme « interdisciplinaire », « pluridisciplinaire » et « transdisciplinaire ». Chacun se rapprochant de situations pédagogiques particulières, il nous semble important d'en préciser les caractéristiques afin de les utiliser à bon escient.

- « La pluridisciplinarité est à considérer comme un état : c'est l'association, la juxtaposition de plusieurs disciplines. En elle-même la pluridisciplinarité n'est pas une démarche pédagogique, mais elle induit des démarches pédagogiques : l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité ».²²

La pluridisciplinarité n'apparaît pas comme une action physique. Il s'agit d'une réflexion sur la mise en commun de plusieurs disciplines qui aboutira, par la suite, à l'action. Par le terme « juxtaposition », nous comprenons que la réflexion ne se fait pas à travers les disciplines mais par le principe de cumulation, il s'agit d'une collaboration de disciplines.

- « L'interdisciplinarité : c'est une démarche pédagogique qui est fondée sur le décloisonnement des disciplines. Les disciplines associées, tout en gardant leur spécificité, participent à un projet collectif en y apportant leurs savoirs et leurs méthodes. Elles collaborent et échangent entre elles pour répondre aux besoins de l'action et de la compréhension. L'interdisciplinarité est au service des disciplines dans un souci de retombée ou d'utilité directe à court ou moyen terme dans la discipline ».

L'interdisciplinarité est de l'ordre de l'action. Il s'agit d'unir les disciplines présentes dans un programme commun en mettant en avant les spécificités de chacune. L'interdisciplinarité permet de mettre en évidence l'importance de la singularité de chaque discipline et l'importance de cette prise de conscience par les acteurs du projet. L'objectif de l'interdisciplinarité se fera pour chaque acteur dans sa propre discipline tout en leur permettant de bénéficier d'une vision plus globale dans sa pratique de par le décloisonnement qu'elle engendre.

- « La transdisciplinarité : souvent la mise en œuvre d'un travail commun engendre une complexité qui dépasse les cadres disciplinaires et implique le renforcement et / ou l'acquisition de compétences communes (transversales) aux disciplines associées. C'est donc là l'occasion d'utiliser la spécificité de chacune de ces disciplines pour atteindre ces objectifs communs (compétences transversales) ».

²² EL HICHERI, Hatem, Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, I.U.F.M. de Paris, 2000-2001

La transdisciplinarité apparaît comme un dépassement de l'interdisciplinarité en prenant en compte les acteurs présents ainsi que les conséquences engendrées en dehors des disciplines initiales. Il s'agit de mener une réflexion entre les disciplines, de tenir compte de leurs singularités (interdisciplinarité) mais également de réfléchir et prendre connaissance de la « complexité qui dépasse les cadres disciplinaires ». L'action va, certes, toucher plusieurs disciplines mais aura une amplitude plus vaste, s'étendre à d'autres domaines et permettre d'amener d'autres connaissances et manières de penser. La vision se fait de manière transversale.

Une réflexion déjà présente à l'école

« La réalité naturelle, humaine et sociale dans laquelle nous vivons est complexe (Morin, 1990), ce qui exige de recourir à différents savoirs disciplinaires pour l'appréhender. »²³

Yves Lenoir apporte ici une réflexion sur l'environnement global d'une personne et les possibilités envisagées pour en permettre son appréhension. Dans l'enseignement scolaire, l'interdisciplinarité apparaît comme un moyen d'offrir à l'élève une compréhension globale de la complexité du monde dans lequel il vit. De part la quantité de disciplines existantes, une spécialisation dans chacune d'entre elles paraît impossible. Un raisonnement par le biais de plusieurs disciplines permettra un riche apport de connaissances de part la diversité des contextes.

Il met également en avant le fait que l'interdisciplinarité permet de favoriser les « pratiques sociales de base », terme emprunté à Jean –Louis Martinand. L'interdisciplinarité permet une action de l'élève après un processus de « cognition ». Cette action s'inscrira dans les pratiques sociales de l'élève. Y. Lenoir parle d'ailleurs de « circumdisciplinarité » afin de ne pas oublier, dans cette pratique sociale, l'importance de considérer le passé, les acquis de l'élève dans l'élaboration du projet afin de lui amener un maximum de sens.

Cette recherche permet également de montrer la logique de l'interdisciplinarité. Celle-ci apparaît comme non cumulative, elle est de l'ordre de la complémentarité disciplinaire. Et c'est la diversité des procédures et des manières de faire qui permettront de développer les connaissances apportées aux élèves.

Dans son roman, les défis du pluralisme en éducation, Fernand Ouellet tente de préciser « les paramètres de la formation dont les enseignants et enseignantes ont besoin pour être en mesure de

²³ LENOIR, Yves, Quelle interdisciplinarité à l'école ?, Les Cahiers pédagogiques, juillet 2015, p.1

fournir à tous leurs élèves des chances égales d'actualiser leur potentiel, quelles que soient leurs appartenances culturelles et religieuses ou leur classe sociale ». ²⁴

Cela, dans le but d'amener les élèves à des valeurs telles que l'acceptation de la diversité culturelle, la tolérance, la compréhension interculturelle, la cohésion sociale, la solidarité etc.

Nous pouvons voir ici émerger les notions de respect des différences et de tolérance.

Une pratique interdisciplinaire amènera les élèves à participer à des projets dans lesquelles se côtoient des disciplines méconnues voir inconnues. Celles-ci, ne faisant pas partie de leurs pratiques habituelles, peuvent entraîner une curiosité ou une appréhension. C'est l'acceptation de participer à une nouveauté qui sera riche pour l'élève en développant son expérience. Une compréhension de l'élève des bienfaits de nouvelles expériences par l'acquisition de nouveaux savoirs permettra une acceptation de celui-ci aux valeurs indiquées ci-dessus.

« La forme interculturelle des éducateurs apparaît à plusieurs promoteurs de ces différents mouvements éducatifs comme la clé de tout changement significatif dans la façon dont l'école aborde la question de la diversité et de l'équité sociale. Mais leur conception du contenu et des orientations de cette formation dépend du mouvement auquel ils se rattachent et de la conception de l'éducation à la diversité et de la lutte à la discrimination qu'ils privilégient au sein de ce mouvement. »

F. Ouellet montre ici l'importance d'une ouverture à la diversité des enseignants. Etant les vecteurs de la construction des savoirs dans l'école par les projets mis en place, les enseignants se doivent d'avoir une réflexion sur leur positionnement quand à « la diversité et l'équité sociale ». Cela dans le but de prendre conscience de leur rôle dans l'apport d'un enseignement, à savoir le sujet de l'enseignement, le public auquel il s'adresse et le contexte dans lequel il va être effectué. C'est la prise en compte de ces paramètres qui permettra à l'enseignement apporté d'avoir du sens.

Dans un contexte d'apprentissage de la musique

« Globaliser la formation Que l'on ait choisi un cursus complet ou un parcours spécifique, il est important d'éviter la segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires. La conception de la formation musicale doit être globale pour être cohérente. Mais la conduite d'une telle démarche n'est pas toujours simple à élaborer. Elle est cependant fondamentale dans la construction

²⁴ OUELLET, Fernand, Les défis du pluralisme en éducation, l'Harmattan 2002

des compétences. La formation doit en effet garantir un socle fondateur, nourri d'une diversité d'expériences et de parcours, y compris par l'apport d'autres arts. »²⁵

Nous pouvons remarquer la volonté, au niveau de l'Etat de penser la formation à travers le croisement des disciplines, que ce soit à travers les disciplines musicales et les disciplines d'autres formes d'art. La mise en pratique revient aux équipes enseignantes et à leurs collaborations.

Au sein d'une structure d'enseignement, la communication est la base d'un travail en équipe réfléchi et construit. Elle déterminera la richesse de la collaboration au sujet du projet d'établissement ainsi que la préparation et la création des différents projets artistiques du calendrier.

« L'identité partenariale »²⁶ permettra une cohérence de la ligne directrice de l'équipe pédagogique et une cohérence dans l'enseignement proposé.

« L'ensemble des « champs » à priori annexes à la profession d'enseignant, sont en réalité constitutifs de la profession. Chacune des actions de l'enseignant s'inscrit inévitablement dans un cadre vaste, complexe et « invisible », dans un réseau entremêlé de différents acteurs exerçant des fonctions diverses ».²⁷

Ici nous voyons apparaître la « complexité » qui dépasse les cadres disciplinaires. L'enseignant doit avoir une vision globale de sa discipline, des disciplines impliquées dans le potentiel projet et de l'action et la répercussion que ce projet peut avoir sur des acteurs externes par exemple.

Les lieux et moments de rencontre que sont les réunions pédagogiques, sont donc extrêmement importants dans un processus d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité. Cela permet d'échanger avec des enseignants exerçant la même profession favorisant un partage de connaissances, une réflexion pédagogique commune sur le métier et sur les projets transdisciplinaires à mettre en place. Cette transversalité permet également une action unificatrice de par la cohésion du groupe et la prise de décision à d'autres échelles concernant l'évolution générale de la profession par exemple.

Si on prend l'exemple concret d'un élève, souhaitant débiter l'apprentissage musical, ses premières motivations peuvent être simplement l'envie de « faire de la musique ». Dans ce cas précis il ne choisit pas un instrument ou une esthétique particulière. La pratique instrumentale pourra être un moteur dans sa volonté d'apprendre mais l'établissement lui proposera un choix précoce déterminant un instrument et une esthétique.

²⁵ Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2008

²⁶ GUILLOT, Gérard, L'identité professionnelle de l'enseignant, Enseigner la musique n°5, p.60

²⁷ NAKAZAWA, Shiho, L'identité de l'enseignant de musique aujourd'hui : entre spécialisation et diversité culturelle, Cefedem Rhône-Alpes promotion 2005-2007, p28

Le fait de proposer à l'élève plusieurs configurations, mises en situation lui permettrait peut être de mieux appréhender les différents aspects de la musique dans une logique de globalité et de transdisciplinarité. Ces configurations pourraient être de l'ordre des différents instruments qu'il pourrait tester ainsi que des mises en pratiques par le biais de cours individuels, collectifs et de travaux en autonomie.

Le fait de pérenniser ces procédures multiples pourrait être un garant de réussite au vue des résultats d'une systématisation des procédés dans les établissements.

Conclusion

Le choix en musique et notamment dans son apprentissage est complexe et important à étudier pour mieux comprendre les différents paramètres impliqués dans le métier de musicien enseignant.

Ramener à un simple choix d'instrument dans l'esprit d'enfants par exemple, il sous-entend un encrage de la réflexion sur une représentation historique d'un modèle. Le conservatoire national de Paris, dans une mission de professionnalisation de ses élèves a créé une logique de spécialisation et de cloisonnement des disciplines.

Il s'agit d'un modèle légitime car répondant à un contexte spécifique, et une invention de la formation musicale réfléchie pour cet établissement.

Cependant, les conservatoires annexes et les établissements privés, dans une logique d'imitation de ce modèle, répondent à un public amateur par le biais de méthodes spécialisantes et professionnalisantes. De plus nous pouvons nous demander si ce procédé d'enseignement n'est pas devenu la représentation que se fait majoritairement dans la société de l'enseignement musical dans les établissements publics.

Toutefois, de part la multiplication des disciplines, nous pouvons voir émerger une volonté de prendre en compte le public, ses envies, et une ouverture à la culture musicale large. En effet, la multiplication des projets interdisciplinaires et transdisciplinaires permettent à l'élève de mieux comprendre sa discipline et ses spécificités de part les différents contextes dans lesquels il va évoluer. De plus, cela lui permet de s'ouvrir à d'autres disciplines en les côtoyant, de favoriser les relations sociales et de créer de la curiosité culturelle. Il ne s'agit pas d'éliminer la spécialisation (qui pourra être choisi par l'élève dans un désir de professionnalisation par exemple) mais d'ouvrir le public amateur à une culture large de la musique.

L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité apparaissent donc, non pas comme une finalité, mais comme un moyen d'acquérir un réseau de savoirs en lien avec une multitude de disciplines. Cela permettant ainsi à l'élève d'avoir, dans une vision globale des offres que lui propose la musique, une plus grande liberté de choix.

Bibliographie

Livres :

- DIDEROT, Denis, Jacques le fataliste et son maître, Gallimard, 1973
- DUCHEMIN, Noémi, Le modèle français de l'enseignement musical, Enseigner la musique n°4
- EL HICHERI, Hatem, Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, I.U.F.M. de Paris, 2000-2001
- GANVERT, Gérard, L'enseignement de la musique en France, L'Harmattan, 1999
- GUILLOT, Gérard, L'identité professionnelle de l'enseignant, Enseigner la musique n°5
- POMIAN, Krzysztof, La Querelle du déterminisme, Gallimard, 1990
- LARTIGOT, Jean-Claude, Ecoles de musique, un changement bien tempéré, Edisud, 1999
- LENOIR, Yves, Quelle interdisciplinarité à l'école ?, Les Cahiers pédagogiques, juillet 2015
- MONTESQUIEU, De l'esprit des lois, Gallimard, 1995
- OUELLET, Fernand, Les défis du pluralisme en éducation, l'Harmattan 2002
- SARTRE, Jean-Paul, l'Être et le Néant, essai d'ontologie phénoménologique, Gallimard, 1943
- SCHOPENHAUER, Arthur, Essai sur le libre arbitre, Rivages, 1992
- SMITH, Adam, recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations, Economica, 2000
- SOLE, Caroline, La pyramide des besoins humains, l'école des loisirs, 2015

Mémoires :

- NAKAZAWA, Shiho, L'identité de l'enseignant de musique aujourd'hui : entre spécialisation et diversité culturelle, Cefedem Rhône-Alpes promotion 2005-2007
- SERGENT, Jeanne, La spécialisation dans l'enseignement musical, Cefedem Rhône-Alpes promotion 2006-2008
- Les pratiques instrumentales amateurs, Actes du colloque, Ariam Ile de France, 1992

Internet :

- <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ministere/Histoire-du-ministere/Histoire/Creation-du-Ministere>
- Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2008
- <https://wp.unil.ch/bases/2013/04/adam-smith-et-les-avantages-absolus/> (sujet, A. Smith, théorie des avantages absolus)

Choix - Musique - Liberté - Institutions musicales - Spécialisation - Transdisciplinarité

A travers cette recherche nous souhaitons mettre en évidence la complexité de la notion de choix dans l'apprentissage de la musique. D'un point de vue philosophique le choix questionne la liberté qui elle-même sera déterminée par différents environnements, qu'ils soient sociaux, culturels et géographiques. Certains choix paraissent évidents cependant une multitude de facteurs vont participer à leurs déterminations. Dans l'apprentissage musical ces facteurs peuvent être les institutions, également des facteurs humains mais surtout nous avons souhaité mettre en avant l'importance de l'histoire du modèle d'enseignement spécialisé en France qui perdure depuis la création du conservatoire national de Paris. Nous avons mené une réflexion sur la spécialisation dans l'enseignement musical et ses conséquences ainsi que sur l'émergence de la transdisciplinarité.