



**Cefedem Rhône-Alpes,  
23 ans d'expériences  
au service  
des musiciens**

| Décembre 2013





## Sommaire

- |   |             |
|---|-------------|
| <b>1 La création des Cefedem et son contexte</b><br>L'émergence d'un esprit de réforme<br>et une volonté de l'État                                  | <b>p 04</b> |
| <b>2 L'invention de la formation :</b><br>un travail d'équipe au quotidien  | <b>p 12</b> |
| <b>3 L'ouverture du Cefedem Rhône-Alpes en 2000</b><br>à tous les genres musicaux :   | <b>p 22</b> |
| La mise en place d'une formation par projets, par contrats et par la recherche.<br>La transversalité et la confrontation au centre de la formation. |             |
| <b>4 La nouvelle organisation des études depuis 2011</b>  | <b>p 34</b> |
| <b>5 Le Cefedem Rhône-Alpes et la recherche</b><br>en pédagogie de la musique   | <b>p 40</b> |
| <b>Conclure ?</b>   | <b>p 46</b> |



**Cefedem**  
Rhône-Alpes



## Il était une fois...

Les structures de formation ont une âme souvent singulière. Car elles ont une histoire, et que celle-ci n'est jamais donnée d'emblée. Ce qui suit est la tentative d'énoncer comment notre centre s'est fondé, petit à petit.

Au départ, une volonté de la Direction de la Musique et de la Danse du ministère de la Culture, encore peu structurée. Et une petite équipe, très mixte, voire hétéroclite. Elle est constituée de vacataires. Ils enseignent des disciplines très différentes dans divers conservatoires de la région. Sur l'impulsion de son directeur, cette petite équipe s'entend sur quelques principes davantage empiriques que « théoriques ».

Ce lieu et cette formation étaient d'une extrême nouveauté : il a fallu en inventer quasi tous les aspects. Rapidement, le travail en équipe permet d'organiser le cursus de cette nouvelle structure de manière à ce qu'il corresponde à sa mission : former des enseignants de musique. Une des préoccupations fut de faire en sorte que l'apprentissage de la musique puisse s'adresser à des publics plus divers, à travers des pratiques elles aussi plus diverses.

Ce n'est pas « notre » histoire que nous voulons décrire ici, mais quelques unes des options que nous avons été amenés à explorer et à rendre possibles. Certaines nous semblent majeures : c'est d'un témoignage qu'il s'agit donc. Ces options sont aujourd'hui largement parvenues à leur maturité et ont fait leurs preuves : elles constituent les bases du programme de formation.

Il faut aider les musiciens qui le souhaitent à s'essayer aux divers habits de leurs nouvelles occurrences : interprètes, compositeurs, arrangeurs, « médiateurs », enseignants, animateurs, passeurs, inventeurs collectifs et individuels de nouvelles circonstances et de pratiques artistiques. La fluidité du monde actuel est une occasion d'augmenter la richesse collective : les musiciens ont un rôle à jouer pour que celle-ci ne soit captive ni du marché, ni d'un élitisme nostalgique. Il faut des lieux où ces musiciens et ces artistes aient la possibilité de se rencontrer, de se confronter, de penser ensemble, de produire ensemble, dans la diversité des pratiques, des esthétiques et des cadres sociaux. Il faut des lieux où la question des pratiques sociales de la musique soit travaillée et expérimentée. La rencontre nécessite qu'on l'organise : c'est en cela qu'une formation est toujours inévitablement orientée par des choix. Nous souhaitons que notre expérience puisse se pérenniser, se renforcer, se clarifier peut-être. Et surtout : se partager.

C'est en ce sens que nous avons rédigé ce document.

# 1. La création des Cefedem et son contexte

## L'émergence d'un esprit de réforme et une volonté de l'État

### 1. Le contexte de la création du Cefedem Rhône-Alpes

En France, la formation à la musique relève pour l'essentiel de ce qu'on appelle l'enseignement « spécialisé ». Cet enseignement comprend un enseignement initial, dispensé par un important réseau de conservatoires et d'écoles de musique majoritairement à la charge des collectivités territoriales, et un enseignement supérieur financé par l'État. Les enseignements de musique dans l'enseignement général relèvent de l'Éducation Nationale, l'enseignement supérieur de musicologie est assuré dans les universités. Les établissements de l'enseignement initial accueillent aussi des enseignements de danse, et développent depuis quelques années des formations en théâtre et parfois en pratiques circassiennes. Les professionnels qui y travaillent relèvent d'un cadre d'emploi spécifique, dit « territorial ». Peu financeur de ce réseau, l'État a toutefois longtemps gardé vis-à-vis de celui-ci un rôle de prescripteur, aussi bien sur le plan des conditions d'entrée dans ce cadre d'emploi que sur celui des orientations pédagogiques de l'enseignement de la musique.

Une part majoritaire des enseignements est dispensée dans des structures associatives, financées souvent par les pouvoirs locaux. Le nombre d'écoles de musique s'est extraordinairement accru entre les années 1970 et 2000. On estime aujourd'hui à près de 800.000 le nombre d'élèves qui fréquentent chaque semaine une structure d'enseignement spécialisé de la musique.

D'abord destiné à former des musiciens professionnels, le conservatoire, modèle de l'enseignement musical en France, a dû cependant s'adapter à un nouveau contexte. Alors que la politique d'accès de tous à l'enseignement musical permettait d'ouvrir les conservatoires et écoles de musique à des élèves de plus en plus nombreux, une fédération de parents d'élèves estima qu'il fallait revoir le modèle historique, afin de prendre en compte et de développer une formation à la musique qui permette l'épanouissement des élèves non orientés vers la profession de musicien interprète. C'est-à-dire la grande majorité de ces élèves.

Des mots d'ordre ont circulé : pratiques amateurs, ouverture à l'ensemble des genres musicaux, développement de l'autonomie des élèves, pratiques collectives, remise à plat des systèmes d'examens et d'évaluation, travail en équipes des professeurs.

L'esprit de réforme des années 1980 partait du constat de la distance entre enseignements professionnalisants et objectifs de démocratisation. On souhaitait lever le paradoxe d'un système de formation fondé sur la démocratisation d'un enseignement professionnalisant, qui peinait à former réellement de futurs amateurs. L'interrogation sur le rôle de l'enseignement spécialisé s'est rapidement enrichie d'une nouvelle dimension : l'évolution des pratiques musicales elles-mêmes. Les pratiques se sont modifiées en profondeur, questionnant entre autres les frontières usuelles entre professionnels et amateurs, tout comme celles entre les musiciens et leurs publics. Ainsi les musiques dites « actuelles » ont contribué à bousculer les usages et les conceptions, aussi bien sur les plans pédagogiques, artistiques que statutaires.

C'est dans ce contexte que le ministère de la culture a décidé de créer, en 1990, une formation à l'enseignement spécialisé de la musique menant au diplôme d'État, premier des deux grades de professionnels de l'enseignement. Des Cefedem - Centres de formation à l'enseignement de la musique - ont été créés sous forme associative.

Les deux premiers Cefedem furent créés à Paris et à Lyon en 1990, sous forme associative, statut que plusieurs établissements conservent encore aujourd'hui. A l'origine, les Cefedem devaient aussi s'adresser aux danseurs qui souhaitaient préparer le diplôme d'État qu'une loi avait rendu obligatoire pour enseigner la danse, même en cours particulier. Les musiciens ne se sont pas vu imposer une telle obligation. À Lyon, les différences d'objet et de pratiques ont mené à la séparation entre les structures formant les danseurs et celles formant les musiciens.

Il n'y avait pas jusque là de formation à l'enseignement spécialisé de la musique. Pendant longtemps du reste, jusqu'à la fin des années 60, les diplômes d'enseignant dans les structures spécialisées n'existaient pas. Le certificat d'aptitude a été le premier diplôme institué (1969). Il qualifiait les professeurs spécialisés dans une discipline et permettait à leur titulaire de devenir directeur d'établissements de second degré. Il était obtenu sur épreuves, et quelques stages de préparation étaient organisés. Le diplôme d'État quant à lui fut créé quinze années plus tard, en 1984. Ce diplôme est né de la convergence de préoccupations de trois acteurs : la fédération des parents d'élèves (la FNAPEC) souhaitait que les enfants disposent enfin dans les conservatoires et écoles de musique d'enseignants avertis ; la Direction de la Musique et de la Danse du ministère de la Culture était soucieuse de donner un cadre et une orientation aux enseignements de la musique ; enfin, une partie des directeurs et des professeurs de conservatoires s'attachaient à souligner davantage la spécificité de l'exercice professionnel particulier que constitue l'enseignement.

Si l'apparition du Diplôme d'État n'a guère été objet de polémique, il en fut tout autrement lorsque s'y profilèrent les Cefedem.

Il y eut un réflexe de défiance à l'égard d'une formation pédagogique des enseignants de la musique débouchant en deux ans sur le Diplôme d'État, au sein d'institutions totalement indépendantes du réseau existant : ce nouveau type d'études n'allait-il pas permettre à des musiciens de contourner les processus de sélection des conservatoires supérieurs, axés comme on l'a dit sur l'excellence instrumentale ? Jusque là, les institutions de formation étaient spécialisées dans la professionnalisation instrumentale, et la légitimité des musiciens reposait jusqu'alors sur leur seule qualité d'artiste.





## 2. Comment penser une formation de professeur de musique ?

### Genèse des premiers principes du Cefedem Rhône-Alpes

Ce contexte a incité le Cefedem Rhône-Alpes à déployer, dès sa création, une action décidée et continue d'information, de mise en commun, de travail en réseaux avec les professionnels enseignants dans les établissements de la région, ainsi que l'édition de nombreuses publications et l'organisation de rencontres régulières en région sur des thèmes très variés.

Dès le début, nous souhaitions que les écoles de musique et les conservatoires cherchent à accueillir des publics plus diversifiés, notamment ceux qui, jeunes ou moins jeunes, n'ont pas eu l'occasion de formuler une demande expresse de formation déclinable dans l'offre des établissements. S'il fallait tendre à cela, il fallait donc que le recrutement des étudiants du centre soit lui-même plus diversifié, tant sur le plan des pratiques artistiques que sur celui, parfois corollaire, des origines sociales.

Il nous paraissait essentiel que cette évolution des écoles de musique aille de paire avec une redécouverte des vertus des pédagogies actives, aptes à permettre à la pratique elle-même de constituer la base des apprentissages.

Il fallait donc former des musiciens aptes à travailler avec ces publics diversifiés, capables musicalement, pédagogiquement et humainement d'interroger les murs de leurs institutions, à même d'en sortir le cas échéant, en inventant avec des partenaires divers des lieux de pratiques musicales, elles aussi plus diverses, moins sélectives socialement.

Il fallait surtout, pour arriver à penser et expérimenter ce rôle plus ouvert de l'école de musique dans la cité, donner aux musiciens étudiants l'occasion de développer une réflexivité sur leur métier et leurs propres pratiques et savoirs, en leur permettant un détour, une suspension du jugement, la possibilité d'expérimenter et de revisiter leurs propres itinéraires souvent déjà très divers.

Pour cela, il nous est apparu qu'il fallait que les futurs professeurs aient eux-mêmes l'occasion de faire leurs apprentissages à partir de pratiques multiples, qu'ils vivent le plus souvent possible leur formation comme en étant les acteurs, que leurs études devaient leur permettre un détour, une pause dans leur itinéraire. Cette vacance, ou cette suspension de l'obligation de résultats immédiats, est la condition pour permettre la rencontre d'altérités, aussi bien musicales et artistiques que de mode de pensée.

Au moment où l'État marque un engagement fort au bénéfice de l'éducation artistique et culturelle, nous regrettons que le rôle joué en ce sens par les Cefedem ne soit pas réellement reconnu et plus particulièrement pour ce qui concerne le Cefedem Rhône-Alpes, car dès la fondation de notre centre, ce sont bien de tels principes qui nous ont guidés. C'est du reste la complexité de la mise en œuvre de cette intention, dans un secteur qui n'en avait pas la mission historique, qui a sollicité quasi quotidiennement notre capacité à inventer des dispositifs de formation. S'il fallait œuvrer à l'émergence de professionnels à même de prendre en charge une telle évolution, il fallait oser innover. Mais le Cefedem Rhône-Alpes demeurait, comme les autres Cefedem, inscrit dans le périmètre de l'enseignement spécialisé, avec la nécessité de : correspondre aux divers diplômes d'État spécialisés ; demeurer dans la configuration des missions attribuées aux conservatoires et aux écoles de musique ; ne pas empiéter sur les terrains de l'Éducation Nationale ni sur celui, du reste en perte d'audience, des MJC, afin de ne pas troubler les rôles des diverses institutions de formation. Mais, partageant en cela la philosophie des Centres de formation de musiciens intervenants à l'école dont il est très proche à Lyon, le Cefedem Rhône-Alpes s'est résolument engagé à former des musiciens « médiateurs » capables de travailler sur divers terrains et à susciter des projets de pratiques amateurs en divers lieux. Cefedem, CFMI ou CNSMD : le pari de l'éducation artistique et culturelle concernera tous les musiciens. Et leurs activités sont appelées à se diversifier en même temps que la géographie des structures où ils œuvreront.

### 3. Des étudiants acteurs et de futurs professeurs organisant la diversité dans les écoles. Le temps des études comme temps du détour

On prône de plus en plus de tenir compte dans les apprentissages des projets des élèves. Mais comment transformer l'essai d'une telle intention et repenser les activités dans les écoles de musique et les conservatoires ? Car tout le monde n'a pas un « projet », ni n'est susceptible de pouvoir d'emblée en formuler un. Disposer d'une demande à adresser à des professeurs de musique suppose d'avoir mené des explorations préalables, d'avoir mûri un désir en le confrontant à des pratiques suffisamment diverses. C'est dans le grain de ce que les apprentis ont « à faire » que se dessine ou non la possibilité de concevoir des projets, d'être acteur de ses apprentissages et auteur de son propre parcours. Ces « apprentis », futurs élèves réguliers de l'établissement ou, pourrait-on dire, simples « amateurs », doivent donc être amenés à construire un ou des projets. Cela suppose un cadre où ceux-ci se travaillent, se revisitent ou se modifient, chemin faisant. Cela impose que les professeurs deviennent davantage « passeurs », et qu'ils soient capables d'envisager leurs savoir faire et leurs connaissances comme autant de ressources.

**Il faut rompre avec ce que Philippe Meirieu appelle une pédagogie des préalables. Ce que nous avons à apprendre pour le faire, c'est en le faisant que nous l'apprenons : est-il si étonnant que cette pensée d'Aristote épouse au plus près la singularité d'un apprentissage artistique ?**

L'école de musique attire ceux que la musique attire. Il faut donc que ceux-ci aient l'occasion, dès le départ, de la pratiquer. Voilà qui peut créer quelques difficultés pour le professeur de musique de bonne foi dont le parcours de formation s'est plus souvent construit dans la progression régulée par des normes de passage d'un niveau à l'autre, plutôt que le long des voies, plus itératives, du travail par projets et dans des pratiques collectives.

Le cursus au Cefedem Rhône-Alpes s'est ainsi progressivement dessiné comme un terrain d'aventures, régulé par des travaux très divers, le plus souvent sous forme de projets à partir des années 2000. Une charte des études fut rédigée cette année-là : elle garantit à l'étudiant un espace protégé où il lui est possible de mener ses explorations et ses réflexions sans pression de type académique ou de jugement artistique normatif trop précoce.

**La formation de professeur de musique nous paraissant devoir être irriguée par le même souci de pédagogie « active » que nous vivions pour l'enseignement de la musique, nous avons le souci que les étudiants aient à y déployer des stratégies d'apprentissage souvent nouvelles pour eux, en arpentant les pratiques de la musique de manière plus diverse que ce à quoi la plupart avaient été formés.**

Les étudiants de la première promotion, essentiellement classiques à l'époque, ont été fort surpris de leur premier « cours » de musique d'ensemble. Leur rencontre initiale avec Keith Humble, compositeur et percussionniste australien, a duré à peine une demi-heure... Ce professeur, censé « diriger » l'exécution d'une partition, les a envoyés sur le champ dans les magasins de partition lyonnais et les bibliothèques (le centre de documentation n'existait pas encore). Il leur a demandé de trouver des partitions nouvelles pour eux, dans des styles qu'ils ne connaissaient pas, de les ramener la semaine suivante et... de les critiquer, avant de s'entendre ensemble sur celles qu'ils souhaitaient monter. Les étudiants eurent ensuite à définir la suite du travail : qui dirigerait, fallait-il vraiment diriger...

Cette expérience, déstabilisante pour certains, a marqué les esprits. Très vite, les étudiants se sont emparés de la démarche : Keith Humble est devenu un musicien « ressource », rompant avec la tradition du magistère en musique. Son humour décapant assorti de son extrême gentillesse et son attention à chacun en a fait une figure historique dont le souvenir demeure prégnant : son attitude ce jour-là a bousculé les représentations du rôle des professeurs, permettant l'émergence de questions musicales autant que pédagogiques inédites pour beaucoup.

Les étudiants de cette même promotion ont été tout aussi surpris lorsque, en fin de première année, l'équipe leur demanda de faire l'évaluation de chaque enseignement et de chaque formateur du centre. Le travail que ces étudiants avaient à mener en sciences de l'éducation sur les conceptions des modes d'évaluation s'est soudain doté d'un tout nouveau sens...





## 4. Contribution à une redéfinition du métier

Ce nécessaire temps du détour - le « braconnage culturel » qu'évoque Michel de Certeau, temps de marche sans but fixé par avance - a constitué une autre intention forte qui a irrigué la conception générale du cursus.

Cette rupture avec les conceptions plus traditionnelles de la formation impliquait d'éviter aussi bien une trop grande labilité dans les évaluations - le risque étant une déperdition d'exigence - que la reconduite à l'identique de systèmes de contrôles ou d'examens qui auraient contredit l'intention au cœur de ces explorations ou bridé les audaces naissantes. La loi prévoyait que le diplôme s'obtenait pour moitié par contrôle continu. Pour échapper à l'aporie qui aurait transformé la notion en un examen permanent, les formateurs ont structuré l'évaluation des travaux de leurs étudiants respectifs en les critériant. Déjà à l'époque, certains d'entre nous ont tenté, souvent avec succès, d'élaborer ces critères d'évaluation des travaux avec les étudiants eux-mêmes.

Ces diverses préoccupations se sont matérialisées au fil du temps par l'élaboration de différents dispositifs de formation. En rendant ouverte la construction du cursus et en le fabriquant selon une logique de « work in progress », nous nous sommes confrontés à de nouvelles questions. A chaque pas, en organisant les dispositifs des divers contenus de la formation, nous mettions au jour des questions à la fois artistiques et pédagogiques : la mutation sans précédent des pratiques de la musique, et le changement majeur dans les usages sociaux que nous constatons et qui nous conduisaient à tenter de transformer les enseignements, supposaient de pouvoir sortir du cadre des institutions existantes et de leurs usages, d'œuvrer à l'élaboration de compétences plus diverses et, en quelque sorte, à de nouvelles définitions de l'excellence. Le cadre assez général que l'État avait déterminé pour ces formations nouvelles a grandement favorisé cette démarche.

### *La définition du métier d'enseignant*

La création d'une formation dédiée à l'enseignement de la musique posait donc le problème de la définition même du métier de musicien. Se former à l'enseignement paraissait alors souvent, pour les jeunes musiciens, signer l'échec de leur carrière d'interprète, les précipitant parfois dans un lourd processus de « deuil » qui semblait alors inévitablement corrélé au choix d'une telle formation.

Le Cefedem Rhône-Alpes a organisé en avril 2010 un colloque sur certains aspects de ces questions. Les actes en ont été publiés en 2011 dans le numéro 11 de la revue *Enseigner la musique*, sous le titre : « Diffusion, création, médiation : être musicien aujourd'hui - La formation musicale supérieure dans le schéma européen ».

En voici un extrait : « Dans l'Europe entière, on se pose aujourd'hui la question de cette mutation inédite des pratiques dans le champ musical : comment envisager la formation des futurs professionnels, entre nécessité de défendre un (des) patrimoine(s) et nécessité d'accompagner les évolutions en cours ? Comment définir les compétences de ces musiciens qui seront amenés à redéfinir leur identité professionnelle dans une « mitoyenneté » accrue avec les logiques économiques, bien sûr, mais aussi avec les territoires, les financeurs publics - les citoyens ?

En France, comme dans les pays voisins, la tradition de la formation supérieure des musiciens se trouve largement réinterrogée, et cette interrogation est parfois empreinte d'une certaine anxiété. Ainsi nombre de musiciens redoutent une érosion des publics de la musique patrimoniale et, symétriquement, la perte d'une excellence, instrumentale surtout, qui de fait, n'a cessé de croître au fil des décennies grâce à des enseignements très exigeants.

Mais d'autres estiment urgent de modifier en profondeur les formations en y diversifiant largement les pratiques artistiques elles-mêmes, et en préparant à la pluralité des rôles de musiciens dans la société. Ceux-là font valoir que les manières contemporaines d'enseigner la musique et d'être médiateur ont déjà modifié en profondeur les pratiques de création et de diffusion traditionnelle.

Notre époque hésite : sentiment chez certains du risque d'une perte de critères d'excellence dans la définition même du métier de musicien, certitude chez d'autres de la nécessité impérieuse d'une autre définition de celui-ci. »

(Jacques Moreau, Eddy Schepens, Enseigner la musique n° 11, novembre 2011, pp 5-6)

Se préparer, et se diplômer, aux fonctions d'enseignement ne signale en rien un abandon d'exigence artistique : l'enseignement est pratiqué par la très grande majorité des musiciens. Pour la plupart d'entre eux, c'est même la principale source de revenus, souvent exclusive. Cette activité d'enseignant qui semblait demeurer dans l'ombre, loin des lumières de la scène, n'était certes pas ouvertement méprisée, mais sur l'échelle symbolique des valeurs, elle demeurait seconde, pas vraiment « artistique ». Et parfois suspecte d'abriter nombre de musiciens ayant rompu avec les exigences de leur travail technique. Or de plus en plus de jeunes musiciens choisissent cette voie, précisément parce que depuis peu, elle permet de combiner diverses approches du « métier ».

Les politiques publiques réservent aujourd'hui une place accrue aux artistes dans l'œuvre collective de l'éducation. Des colloques sont consacrés à ces rencontres entre enfants et praticiens d'un art. De nombreuses commandes sont passées par les pouvoirs publics auprès d'artistes, afin de permettre au plus grand nombre de se familiariser avec les œuvres et avec les artistes eux-mêmes.


En son temps, Malraux espérait qu'en rapprochant les œuvres d'art du peuple, celles-ci constitueraient une expérience irremplaçable, que l'école comme telle ne pouvait assurer. Mais la notion de « démocratisation de la culture » a été interrogée dès la fin des années 60, notamment par une critique forte menée lors d'une rencontre sur les maisons de la culture à Villeurbanne où l'on a évoqué le « non public de la culture ». Un nouveau thème a émergé, celui du « développement culturel », lequel a tenté de comprendre l'accès à l'art et à la culture comme une question sociale, nécessitant de prendre en compte au-delà des œuvres les diversités culturelles et celles des publics.

Les œuvres ne parlent pas d'elles-mêmes, il y faut des médiations, des intermédiaires, des circonstances. La réflexion sur l'action culturelle demeure plus que jamais ouverte, malgré ou grâce aux nombreux travaux et débats qui l'ont enrichie.

La rencontre avec un artiste est précieuse, car elle projette dans un univers singulier à nul autre comparable. La question se pose toutefois : sont-ils les plus à même d'assurer les nécessaires médiations, longues à tisser ? Peuvent-ils faire perdurer des lieux, des réseaux, des rencontres et le développement de pratiques artistiques, alors même que leur objet principal est par nature ailleurs ? Si l'on gagnera à coup sûr à développer de telles rencontres, faut-il se résoudre à penser que les enseignants des disciplines artistiques ne sont pas des artistes à part entière, tout autant aptes à faire jaillir le transport - au sens strict : le ravissement - vers des sensations propres à l'extrême spécificité de l'expérience artistique ? Permettre aux enseignants des écoles d'art, de théâtre, de musique et de danse de développer ainsi leur place spécifique dans le réseau territorial représenterait un enjeu crucial pour cette importante profession.

Il convient de repenser les métiers du spectacle vivant, et d'y faire une place significative à l'action éducative. Peuvent donc y contribuer tous ces artistes enseignants dont beaucoup souhaitent le redéploiement de leurs métiers en ce sens. On verra alors que cela sera grandement facilité par une conception renouvelée des formations à ces métiers. Mais cela nécessite une nouvelle définition des fonctions d'enseignant de musique, qui inclue cette capacité à provoquer la rencontre artistique : et cela qu'il s'agisse d'œuvres, d'artistes ou de multiplications des offres de pratique, elles-mêmes plus multiples. Il ne s'agit pas de rompre avec l'excellence, mais d'en multiplier les champs. Il importe donc que les formations soient exigeantes sur le plan des compétences musicales : elles doivent toutefois aussi être plus diverses.

Un des défis que nous nous lançons a été d'intégrer dans la formation des futurs professeurs la dimension artistique de leur métier. Car s'il s'agit de renouveler les activités musicales dans



les écoles de musique et conservatoires selon l'intention globale esquissée plus haut, il faut que les futurs enseignants « médiateurs » disposent de compétences musicales et artistiques plus diverses. Le Cefedem Rhône-Alpes devait offrir aux étudiants l'occasion de développer significativement leur capacité à penser leur art, à le pratiquer et à l'inventer continuellement. Et à le penser en fonction de contextes d'apprentissage variés, avec des publics variés.

Au delà de la spécialisation instrumentale, voilà qui interrogeait en profondeur la séparation entre « compositeurs » et « interprètes », artistes et enseignants ; voilà qui interrogeait aussi l'idée d'une formation pédagogique *ex post*, sans implication dans la formation première de l'artiste-musicien.

Une nouvelle figure du musicien se dessine alors : en questionnant les fondations de la formation à l'enseignement, on ne peut manquer de rencontrer la question de la (re)définition du métier de musicien.

### *Formation initiale ou formation continue*

Au moment de la création des Cefedem, un grand nombre de professionnels en exercice estimaient qu'il fallait accueillir dans ces formations par priorité les jeunes musiciens qui étaient déjà en charge d'enseignements dans les établissements, et qui n'étaient pas diplômés.

En France, encore aujourd'hui, une majorité de professeurs de l'enseignement spécialisé - principalement dans l'important réseau des écoles de musique - ne disposent d'aucun diplôme d'enseignement. Donc, en dehors d'un dispositif tout à fait marginal prévu par le nouvel arrêté de 2011 (*article 9 autorisant un établissement à dispenser de formation en soumettant la délivrance du diplôme d'État aux seules épreuves terminales*), le diplôme d'État n'est plus accessible que par formation et par VAE. Les places étant fort peu nombreuses dans les formations diplômantes, la plupart des jeunes musiciens qui commencent à enseigner se forment « sur le tas », au départ de leur diplôme obtenu en conservatoire dans leur spécialité (DEM).

Le Cefedem Rhône-Alpes a fait le choix de structurer en premier lieu la formation initiale à l'enseignement : il fallait en effet sortir de l'urgence, et pour cela inscrire dans les parcours de certification ces formations nouvelles et doter de manière pérenne la profession d'un cursus initial de formation à l'enseignement musical, seule manière de participer aux évolutions nécessaires de l'enseignement spécialisé.

C'est seulement par la suite que le Cefedem Rhône-Alpes organisera de manière constante des formations diplômantes dédiées aux professeurs en exercice : ces formations de « travailleurs », plus longue d'un an, seront sans cesse repensées pour les rendre plus compatibles avec une activité professionnelle déjà assumée.

Un service de la formation professionnelle continue existe aussi au Cefedem Rhône-Alpes depuis 1996. Celui-ci propose annuellement un calendrier de stages ainsi que des rencontres professionnelles régulières et quelques formations sur site.

Enfin, le centre documentaire est accessible à tous les professionnels de la région, voire au-delà, aux étudiants en pédagogie du cnsmd de Lyon, ainsi qu'aux chercheurs.

La formation à l'enseignement ne peut manquer d'interroger le cœur même du métier de musicien, surtout quand les musiciens sont appelés à travailler la question des pratiques non professionnelles auprès de populations diverses. La formation délivrée par les Cefedem n'a donc pas manqué d'être l'objet de nombreuses interrogations, comme l'ont été celles délivrées par les IUFM. Cela fut sans doute plus particulièrement le cas pour le Cefedem Rhône-Alpes dont les choix l'ont amené à se distinguer des usages et des conceptions du métier qu'il interrogeait si spécifiquement.

## II. L'invention de la formation : un travail d'équipe au quotidien

### 1. Une équipe permanente multidisciplinaire


En matière de formation des musiciens à l'enseignement, il n'existait pas de précédent. Pas de modèle, en France en tout cas, dont s'inspirer. Il fallut donc tout inventer. Le choix de la direction fut de constituer une équipe multidisciplinaire et, surtout, permanente.

Cette option s'imposait, car c'était une condition pour arriver à développer une formation visant la diversification des compétences musicales des futurs professeurs, tout en faisant en sorte que celles-ci ne soient pas déliées de la formation pédagogique. Il fallait pouvoir engager une réflexion commune, en confrontant d'emblée les responsables des diverses parties du programme à la construction collective du cursus. Cela a engendré un important volume d'heures de travail en équipe : c'est au fil de ces heures, dans la confrontation des expertises et des expériences, que la perception des enjeux inédits posés par une telle formation s'est progressivement aiguisée. C'est aussi lors de ces réunions d'équipe que des dispositifs nouveaux ont été inventés, puis évalués, aussi bien dans le domaine des pratiques d'ensemble que dans celui de la culture musicale, ou encore dans le champ des sciences humaines et de la pédagogie.

La taille même de cette équipe, petite, la diversité des itinéraires de ceux qui la composaient et la légèreté structurelle de ce nouveau centre ont agi comme un accélérateur d'échanges. Le brassage des étudiants au sein de cursus qui ne les isolaient pas selon leur discipline instrumentale, permettait de les faire converger plus aisément autour de la signification de l'école de musique et de ses missions : la virtuosité instrumentale personnelle pouvait se doubler d'une réflexion commune sur le métier, par la pratique. La souplesse et la jeunesse de cette structure ont rendu plus aisée l'innovation, en permettant des réaménagements plus fréquents. La proximité quotidienne entre formateurs, personnel administratif et étudiants a fortement contribué à ce que ceux-ci se saisissent plus aisément de la spécificité de telles études et du sens des démarches pédagogiques proposées.

Les volontaires de cette petite équipe avaient pour l'essentiel épousé la plupart des grands principes évoqués plus haut, raison d'ailleurs de leur présence. Mais les expériences individuelles des uns et des autres, dans les institutions ou en-dehors, ne pouvaient directement se transférer dans une telle formation à l'enseignement. Les débats furent donc nombreux, inévitablement parfois difficiles ou longs... Il fallait mettre au point une nouvelle manière de nommer les impératifs de la profession, un nouveau langage pour désigner les missions de l'enseignement spécialisé dans lequel allaient travailler nos étudiants à l'issue de leurs études. Il fallait transformer en richesse les différences internes à l'équipe, diversifier les conceptions pédagogiques. Il fallait commencer à croire en la possibilité de transgresser les frontières disciplinaires, nombreuses en musique, et celle d'arriver à travailler avec les autres formateurs sur leurs propres terrains, seule manière de comprendre le grain fin des traditions musicales, humaines et pédagogiques respectives.

Cela fut passionnant.



Au Cefedem Rhône-Alpes, le personnel administratif fait partie de l'équipe pédagogique : à chaque réunion, « l'administration » est présente au grand complet, de l'administrateur aux diverses personnes chargées de l'organisation des études, en passant par tous ceux qui progressivement ont occupé ou s'occupent de la documentation, des outils numériques ou de l'intendance. Tous participent autant que les formateurs à la définition du centre, à ses diverses fonctions dans la région ; ils rencontrent parfois plus souvent les étudiants, connaissent mieux leurs préoccupations. Il est du reste très fréquent que ce soit cette partie de l'équipe qui nous alerte sur la marche de certains de nos dispositifs, par exemple sur l'interrogation qu'ils font parfois naître chez certains étudiants. Ou encore sur la situation difficile que certains étudiants connaissent passagèrement. La coupure entre une équipe pédagogique strictement dédiée aux enseignements et une équipe administrative confinée aux aspects matériels, techniques ou juridiques aurait constitué une impasse. Une telle division du travail n'avait aucune raison d'être dans la formation que nous concevions : la bonne marche des dispositifs, le sens dont les étudiants les chargent progressivement, la philosophie du centre relèvent de tous ceux qui y travaillent, car la pratique quotidienne qui l'anime est peuplée par tous ces personnels. Ayant rompu avec l'illusion d'une spécificité administrative qui la distingue de l'objet social du centre, la formation elle-même, s'est affirmée année après année comme un geste fondateur.

C'est aussi cette taille modeste qui a facilité la création d'un réseau de partenaires d'établissements d'enseignement spécialisé et de professeurs en exercice dans la région. Depuis 2008, nous avons pu étendre et surtout consolider le rôle de ce réseau de professionnels externes au centre en en faisant une réelle seconde équipe constituant un deuxième cercle très actif autour des formateurs du Cefedem Rhône-Alpes.

## 2. Sortir de l'implicite

Le travail d'équipe a rapidement débouché sur la nécessité de faire sortir de l'implicite tout ce qui pouvait l'être pendant la formation. C'est ainsi que, comme on l'a déjà évoqué, une attention particulière a été accordée aux évaluations.

Longtemps il y eut une difficulté pour les étudiants à concilier les deux conceptions selon lesquelles ils étaient évalués, l'une relevant de la formation continue, l'autre des épreuves terminales. Pendant la formation, leurs travaux dans les différents domaines étaient évalués au départ de critères précis, énoncés à l'avance. Chaque travail faisait l'objet d'un retour lors d'un entretien, de type individuel ou en groupe selon sa nature. L'ensemble de ces travaux, constituant le contrôle continu, contribuait ainsi pour moitié à l'obtention du diplôme. Les épreuves terminales quant à elles attribuaient l'autre moitié des points nécessaires. Il n'entrait pas explicitement dans les attributions des jurys de ces épreuves de prendre en compte la spécificité des études au Cefedem, mais de juger en fonction des dispositions générales d'un arrêté de loi. Ce texte ne s'attachant qu'à décrire ces épreuves, sans publication de critères auxquels les étudiants auraient pu tenter de correspondre, ces jurés ne pouvaient qu'évaluer les compétences artistiques et pédagogiques selon des références parfois très diverses, pas toujours lisibles par les étudiants. Une certaine inquiétude entourait alors l'approche des échéances finales : les étudiants avaient du mal à les situer dans la continuité des études qu'ils étaient en train d'achever, et les envisageaient souvent, notamment pour les épreuves artistiques, comme en rupture, un retour à l'esprit de performance dans l'instant qu'ils avaient connus dans les conservatoires.

Avec la nouvelle habilitation en 2011, la généralisation du contrôle continu permettra de remplacer ces épreuves de fin d'études par des travaux d'étudiants. Pour l'évaluation d'un certain nombre de ces travaux, le Cefedem Rhône-Alpes a régulièrement recours à des personnalités extérieures.



Mais il n'y avait pas que les évaluations qu'il fallait rendre plus claires si l'on voulait rendre les étudiants progressivement plus autonomes, davantage acteurs de leur propre formation et investis dans leurs explorations.

Les jeunes musiciens se préparant à la profession d'enseignant-médiateur doivent pouvoir explorer sans préjugés l'histoire des institutions, en comprendre les plis selon lesquels l'enseignement s'y est construit et parfois sédimenté. Il faut qu'ils puissent s'exercer à la critique, et se saisir de la complexe mutation de notre temps en matière culturelle. Il faut qu'il leur soit permis d'expérimenter d'autres façons de faire apprendre la musique - ou plutôt des musiques - en se confrontant eux-mêmes à la diversité des approches esthétiques, pédagogiques, sociales qui se multiplient aujourd'hui dans et hors de ces structures.

Les finalités de l'enseignement spécialisé de la musique paraissent consensuelles. Ainsi peu de collectivités territoriales aujourd'hui oseraient contester la pertinence sur leur territoire d'une école de musique ou d'un conservatoire, et cela malgré l'important budget consacré à cet enseignement artistique. Mais une école de musique n'est pas l'autre, et tous les conservatoires ne partagent pas la même conception de leur rôle. La place faite aux musiques actuelles ou traditionnelles par exemple demeure très variable d'une école à l'autre. Sur un autre plan : considérer ces établissements comme des centres de ressources, comme le recommande le schéma d'orientation du ministère, suppose d'interroger l'organisation des enseignements au regard de la pertinence de ceux-ci à former des amateurs, et ce dans divers genres, selon des degrés d'implication variés afin de permettre une diversification des publics. Au fur et à mesure de leurs évolutions, les schémas d'orientation ont proposés aux établissements de nouvelles missions supplémentaires qui élargissent leur mission historique de propédeutique à l'exercice professionnel. Ainsi aujourd'hui, une volonté réelle d'aménagement des cursus anime ces établissements.

Il faut donc qu'un centre de formation dispose non d'une doctrine, mais de la possibilité de faire mener par ses étudiants des réflexions multi référencées. Cela suppose pour les futurs professionnels de disposer d'une capacité à énoncer des options, à formaliser des expériences et des projets, à évaluer les actions qu'ils mènent. La question n'est pas de rendre ces futurs professionnels péremptaires ou théoriciens : au contraire, il faut qu'ils puissent avancer dans l'exercice de leur métier grâce à la modestie conférée par la réflexion, mais sans craindre le jugement préalable qui les disqualifierait d'emblée. Aussi notre formation s'est-elle attachée à permettre d'interroger les idées toutes faites, que ce soit dans le domaine musical ou dans celui des considérations pédagogiques. L'expérimentation et l'enquête ont donc constitué le fil rouge majeur des travaux des étudiants.



### 3. Passer du statut d'enseignant à celui de formateur et rompre avec la séparation entre théorie et pratique

L'évolution de la musique et celle conjointe des publics supposent que la question didactique - qu'enseigne-t-on ? que fait-on faire à l'apprenti ? - soit redéployée au regard des pratiques actuelles de la musique.

Il n'y a pas de savoir en soi. Moins encore en matière artistique, caractérisée par l'extrême diversité des approches et du sens selon les hommes, les époques et les lieux. Et on ne peut concevoir les savoirs et les savoir faire selon un thesaurus qui les répertorierait et qu'il suffirait ensuite de transmettre : car la logique qui les a classés impose sa marque propre, très variable selon les procédés de classification. Ainsi un savoir « didactisé », c'est-à-dire apprêté pour l'enseignement, n'est en rien un savoir pour apprendre : c'est un savoir facilitant l'enseignement, et le type de didactisation choisi détermine dans le même mouvement le sens d'un savoir et le rôle attendu par l'apprenant. Les enseignements musicaux ont été hautement didactisés depuis la fin du 18ème siècle, peut-être plus tôt encore que ceux des matières de l'enseignement général.

La production de la musique, sa diffusion, son anthropologie même, montrent la belle effervescence de toute sorte de diversité. Il convient dès lors que ce soient les futurs professionnels de l'action musicale qui mènent l'enquête : une démarche d'exploration réelle est le mieux à même de les aider à multiplier les questionnements, les expériences, les désirs. Seule une telle démarche peut les rendre aptes à inventer une diversification suffisante des occasions de pratiques qui permettraient davantage l'accès de tous ceux qui le désirent à l'expérience musicale. L'art suppose une pratique, même dans la confrontation aux œuvres : il importe donc que la formation des musiciens soit pensée autour d'une diversité des pratiques.

L'équipe du Cefedem Rhône-Alpes a dès le départ renoncé à la multiplication dans le cursus de disciplines complémentaires qui, ne pouvant épuiser tous les champs, laissent de plus souvent ininterrogé le cœur même des pratiques héritées, tant en musique que sur le plan pédagogique. C'est donc pourquoi nous avons généralisé à l'ensemble des axes de la formation un principe : mettre les étudiants en recherches, les amener à en rendre compte, à les formaliser et à les évaluer. Chaque travail d'étudiant ou d'un groupe d'étudiants étant communiqué à l'ensemble de la promotion, le réseau de notions, de pratiques et de techniques est considérablement étendu. Le cadre des projets et de la nécessité de les formuler assure leur faisabilité, tout en permettant aux formateurs d'assurer pleinement leur rôle de personne ressource, et d'étendre ce rôle à des experts extérieurs au Cefedem Rhône-Alpes.

La formation du musicien comme celle du pédagogue sépare trop souvent la théorie et la pratique. Il est étrange que la pratique de la musique ait été longtemps l'objet d'une distinction si radicale attribuant à la « théorie » le soin d'organiser les commencements. C'est là l'effet d'une « didactisation » particulière, comme on vient de l'évoquer, qui supposait que l'élève sache lire la musique pour venir au cours du professeur d'instrument, et « jouer » sa partition. Si cette conception du solfège a été revue en profondeur, il n'en demeure pas moins qu'une grande partie de la population pense qu'il lui faudra passer par de telles fourches caudines : cela dissuade souvent de venir frapper à la porte de l'école de musique. Du reste, la question du passage obligé par la lecture du code musical demeure une question épineuse pour les musiciens de pratiques non écrites, par exemple s'ils souhaitent s'inscrire dans un parcours universitaire dédié à la musique.

Les « cours » de culture musicale en musique classique au Cefedem Rhône-Alpes sont centrés sur des explorations d'étudiants.

Ce type de démarche pédagogique nous a semblé préférable à l'accumulation d'apports savants complémentaires, certes intéressants, mais qui laissent inchangée la fracture entre disciplines spécialisées : langages musicaux, harmonie, histoire de la musique, sociologie des pratiques traditionnelles ou ethniques, sémiologie des œuvres, contrepoint, improvisation, pratiques du chœur, écriture, arrangements, sociologie des publics, pédagogie générale... La superposition des disciplines ne permettra pas de dépasser un écueil majeur : la coupure entre les pratiques et les discours sur les œuvres, les genres ou les théories respectives à ceux-ci.

Les activités des étudiants y sont très variées : par exemple des recherches contradictoires sur des notions telles que le style d'un compositeur, ou sur la notation elle-même, l'écriture de pièces pour maîtriser davantage certains aspects du code ou, précisément, du ou des styles... Ces travaux sont présentés tantôt par petits groupes, tantôt individuellement. Rien n'est simplifié au préalable : il s'agit pour le formateur d'accompagner l'étudiant au fur et à mesure de ses difficultés, sans anticiper celles-ci, ce qui risque parfois de les induire. Le travail passe donc par de nombreuses ébauches et tentatives infructueuses à modifier, corriger, avant d'aboutir à quelque chose de satisfaisant. L'accent est mis sur le contexte dans lequel seront abordées les notions traitées. La « théorie » devient un savoir qui se matérialise au cours de l'enquête, et se fixe provisoirement à la fin du travail « pratique ». Tout travail ultérieur peut donc remettre en cause les conclusions des enquêtes précédentes.

Pour le futur professeur de musique, il est important de disposer d'une diversité de compétences musicales : sans cette diversité, il ne pourra entrer dans ses habits neufs et inventer des situations très variées permettant de renouveler l'offre d'apprentissage d'une pratique de la musique. Loin de toute démarche démagogique, ce qui compte, c'est de parvenir à ce que le panel d'activités musicales proposées par les établissements signale la possibilité pour tout un chacun d'une réelle initiation, sans devoir déjà attester de prérequis permettant d'y candidater. Ceci suppose un renouvellement symétrique des conceptions pédagogiques des musiciens experts qui encadrent de telles activités. Tout particulièrement, cela amène à repenser les premiers apprentissages, en les rendant plus attractifs, plus immédiats et dès lors davantage investis de sens par les débutants.

Aujourd'hui, l'idée d'un musicien devenu davantage « accompagnateur » des pratiques que strictement professeur fait son chemin, et pas seulement dans les musiques actuelles amplifiées. Une telle perspective suppose un renouvellement du champ des compétences musicales des futurs musiciens œuvrant dans les établissements spécialisés.



## 4. Faire de toute question musicale une question pédagogique et inversement

Une autre des grandes options des débuts fut de lutter contre toute déliaison entre formation pédagogique et formation artistique.

Comme on l'a évoqué plus haut, lorsqu'il s'agit de former des enseignants dans un domaine artistique, la première question consiste à savoir quelles *pratiques* ces enseignants auront à encadrer. Il ne s'agit pas seulement de définir les matières qu'ils auront à enseigner, même si à l'évidence on ne saurait attendre d'un professeur de musique qu'il dispose d'une égale compétence dans tous les domaines musicaux. Il ne s'agit pas davantage de nier l'extrême diversité des pratiques de la musique. Une expertise est nécessaire : il faut avoir fait un apprentissage intense pour enseigner le chant ou le chant choral, diriger un ensemble de cordes, pratiquer le répertoire classique du violon ou celui du piano, maîtriser les techniques d'archet des musiques traditionnelles, savoir composer, orner, faire des arrangements, pratiquer la basse continue ou procéder à des relevés en jazz, connaître les répertoires baroques ou ceux du rock, initier aux procédés numériques, enseigner le hip hop ou la musique assistée par ordinateur. Mais ces nécessaires spécialisations doivent concourir à déployer dans les établissements, et de plus en plus souvent aussi en-dehors d'eux, cette offre diversifiée de formation et de pratiques.

**Il y a une impérieuse nécessité à ce que se développe une culture professionnelle qui envisage l'établissement comme centre de ressources. Une telle culture professionnelle doit permettre aux professionnels de se fédérer autour de leur mission commune, qui plus est sur un territoire donné. Ce qui suppose de dépasser une vision de la profession qui en perpétuerait la définition au départ des seules spécialités et des sectorisations qu'elles entraînent. Ce n'est pas là chose simple, d'autant que, en France, la définition des diplômes d'État dans l'enseignement spécialisé épouse étroitement les clôtures disciplinaires.**

### *Tentative de définition des compétences d'un enseignant*

Le Cefedem Rhône-Alpes a publié en 2003 un texte sur « **Le métier de professeur dans le secteur spécialisé - Essai de définition des compétences et des procédures d'évaluation** ». Ce texte était proposé à la profession, et à l'État, pour tenter d'arriver à nommer les enjeux de la formation des professeurs en dépassant la nomenclature des expertises attendues des étudiants. Former de jeunes musiciens à l'enseignement de la musique suppose, nous a-t-il semblé, que la profession s'accorde explicitement sur l'évolution des rôles et des enjeux des écoles de musique et des conservatoires. Depuis, à la demande conjointe des municipalités et de l'État, ces établissements ont pour la plupart d'entre eux formalisé des « projets d'établissement » qui précisent leurs priorités pour une période donnée. Pour autant, les manières de concevoir les missions que se donnent ces structures sur leurs territoires respectifs sont très variées et laissent souvent peu interrogée la définition même d'un enseignement « spécialisé ». Ce qui définit donc en premier lieu la compétence attendue d'un diplômé d'état demeure sa spécialisation musicale. Nous souhaitons qu'à côté de celle-ci les étudiants développent une capacité à penser l'action culturelle en musique, à travailler en équipes interdisciplinaires et à maintenir de manière permanente une réflexivité sur leur métier. Nous souhaitons former des « praticiens réflexifs ». Une énonciation claire des missions qu'ils auraient à développer aurait aidé à leur formation. Certes l'objectif de former des professionnels davantage sensibles à la question, par exemple, des pratiques amateurs ou à la diversité des publics s'est progressivement affirmé. Aussi le Cefedem Rhône-Alpes a-t-il continué à développer cette réflexion sur les missions à travers de nombreuses rencontres en région, plusieurs colloques et diverses publications. Aujourd'hui, les anciens étudiants du centre sont de plus en plus nombreux à s'être localement engagés dans des actions tant institutionnelles que personnelles à travers lesquelles ils développent, souvent au sein de collectifs, une autre approche, plus diversifiée, du rôle de l'enseignement musical spécialisé.

## *Les modules de formation*

Au départ, les textes prévoient d'assurer la formation à travers deux modules : d'une part un enseignement de « sciences de l'éducation », d'autre part une formation sur « le terrain », auprès de professionnels en exercice.

Rappelons la définition contemporaine des sciences de l'éducation : la coopération des diverses sciences humaines et de la philosophie à une meilleure compréhension du fait éducatif. Ainsi, heureusement, il n'y a pas une « science » de l'éducation.


Pour ce qui concerne la formation « sur le terrain », nous verrons plus loin comment nous l'avons développée, depuis quelques années, à travers un réseau de professeurs référents qui accueillent non plus des individus mais de petits groupes d'étudiants, pratiquant des instruments et des genres musicaux différents.

Nous fîmes le choix, pour ce premier module, de dépasser les stricts apports pédagogiques. Ceux-ci nous paraissaient importants, mais ils nous semblaient gagner à être intégrés au sein d'une triple approche, permise par les disciplines des sciences de l'homme : une interrogation relative aux apprentissages, particulièrement aux apprentissages musicaux, une approche de l'anthropologie du fait musical, enfin une réflexion sur le métier de musicien et son inscription dans la société. Ainsi, la psychologie de l'apprentissage est abordée au départ de diverses théories qui tentent d'en rendre compte. Ces apports doivent surtout permettre de réinterroger les usages et les conceptions à l'œuvre dans l'enseignement de la musique : méthodes, tête à tête privilégié avec un professeur, approches analytiques ou globales des situations... Cette question des conceptions de l'apprentissage de la musique ne se confond pas avec celle des « attitudes pédagogiques » attendues des professeurs : la question de la relation pédagogique, par exemple, est subordonnée aux dispositifs mis en œuvre par l'enseignant tout au long des cursus qu'il encadre.

L'image du cours de musique renvoie davantage au cadre intime d'une relation duale dans un cours individuel d'instrument, par exemple ; mais si l'on souhaite privilégier le travail de groupe et se servir plus souvent des pratiques collectives pour initier les premiers pas, la place du cours individuel évolue, et avec elle l'ensemble des modalités pédagogiques. Le professeur qui demande un travail de recherche et d'élaboration personnelle ne concevra pas le travail à la maison de la même manière. En CP, on fait écrire les élèves de CP pour qu'ils se saisissent à la fois de l'écriture de leur langue et de sa lecture ; de même, faire écrire des fragments de musique à des débutants est une manière d'enseigner le solfège. Mais le fait de faire pratiquer ainsi aux élèves des tâches d'écriture, sur des jeux de consignes au départ simples, ne convoque chez les professeurs de musique ni les mêmes représentations du cours de solfège ni les mêmes attitudes face aux élèves. La question pédagogique, dans les enseignements artistiques, est d'abord une question sur les pratiques elles-mêmes : que fait-on faire à l'élève et pour apprendre quoi ? Ainsi, faire une place aux apprentissages oraux de la musique ne signifie pas que l'on renonce à l'acquisition du code solfégique. Mais prendre une telle option suppose d'avoir une vision cohérente de l'ensemble des pratiques de la musique et de parvenir à déterminer en quoi celles-ci constituent autant de moyens pour apprendre.

Ce sont donc bien les dispositifs d'enseignement/apprentissage choisis qui détermineront le rôle et les attitudes de l'enseignant. La réflexion pédagogique passe ainsi en premier lieu par une réflexion sur les tâches qu'on se propose de faire réaliser aux apprentis.





De la même manière, les apports en sociologie - sociologie de la culture, sociologie des publics, sociologie de la musique - permettent de diversifier les représentations des futurs enseignants de musique sur le rôle des établissements et sur leurs missions possibles à l'intérieur de ceux-ci. La découverte des diverses manières d'envisager la culture, ou celle de l'exercice de la musique, rend plus aisée la compréhension des politiques culturelles, dont les définitions, et les enjeux parfois contradictoires, demeurent souvent peu lisibles pour les professeurs spécialisés.

**En France, l'enseignement spécialisé de la musique a vu sa « constitution » se définir au début du 19<sup>ème</sup> siècle. Les professeurs de musique sont héritiers, souvent sans le savoir, d'une tradition aujourd'hui bicentenaire qui a depuis façonné tant l'allure de l'enseignement spécialisé de la musique que la définition même de l'art et de ses pratiques.**

Le détour par certains apports proposés par l'anthropologie, l'ethnologie et les sciences politiques permet de faire échapper à une certaine an-historicité du métier, en développant au passage deux vertus importantes : l'aptitude à interroger le socle des enseignements, et celle de situer sa propre action dans une dynamique prospective, attentive à l'époque et à ses changements.

Tout cela nous a paru relever de la formation pédagogique car on ne saurait délier la conception des enseignements des contextes dans lesquels ils s'inscrivent : nature et projet des établissements, populations du territoire, lieux existants et à développer ou créer, publicité donnant à connaître la nature des parcours proposés, capacité des équipes à travailler ensemble.

Enfin, en sciences de l'éducation comme en culture musicale, les apports des formateurs ont pour seul but de familiariser les étudiants avec des modes de pensée et d'expression souvent neufs pour eux. L'essentiel des moments de formation est constitué par des travaux documentaires sur les sujets évoqués, menés par de petits groupes d'étudiants et présentés à l'ensemble des étudiants de la promotion. Ils sont proposés au départ d'une liste de thématiques (environ une trentaine) et susceptibles d'être formulés par les étudiants eux-mêmes. Ainsi, par ces séminaires d'étudiants, les « cours », en cette matière réputée théorique et savante, sont assurés par les étudiants eux-mêmes, mis en recherche, collationnant des sources diverses, parfois contradictoires, interrogeant les nombreux aspects de leur métier et de leurs missions.

### *Le rapport pédagogique/musique*

Nous avons forgé, petit à petit, la conviction qu'en matière d'enseignement de la musique, il n'y a pas de question musicale qui ne soit en même temps une question pédagogique et inversement. Il ne s'agit pas là d'un slogan mais bien d'une réalité quotidienne pour le professeur de musique. Prenons deux exemples : celui d'un professeur qui souhaite familiariser ses élèves à la basse continue, pratique développée en musique ancienne, et celui d'un autre professeur quant à lui désireux de procéder plus souvent avec ses élèves à la pratique déjà évoquée d'un travail « à l'oreille ». Dans les deux cas, un professeur qui développe de telles pratiques chez ses élèves s'est certainement dit que celles-ci étaient propres à permettre le développement d'attitudes musicales élargies, ou nouvelles. La spécificité du travail qu'elles amènent à effectuer renouvelle le répertoire d'actions de l'apprenti, en l'enrichissant d'une approche tant physique que conceptuelle qui renouvelle les cadres de son action lors de ses apprentissages. Les exemples seraient nombreux, car la pratique des arts est tissée, précisément, autour de la diversité des gestes, des techniques, des procédures, des styles. Pour

autant, songer à aller fouiller dans ces diversités et s'autoriser à inventer des dispositifs permettant aux apprentis de s'en saisir relève bien d'une intention pédagogique. Celle-ci n'a pas à s'énoncer en termes fermés, le long d'objectifs préalablement répertoriés dans une doxa de la diversité : toutefois c'est bien à la suite d'une réflexion sur le sens, pour leurs élèves, de leurs apprentissages que ces professeurs ont décidé de mener de telles excursions musicales. C'est à ce moment-là, celui où ces professeurs cherchent à transformer en dispositifs d'apprentissage de telles pratiques musicales - basse continue ou improvisation sur une échelle tonale dans cet exemple - que le savoir faire pédagogique trouve sa place : comment procéder ? Quelle première tâche proposer aux élèves ? Quelles en seront les consignes ? Les contraintes ? Comment l'évaluera-t-on avec les élèves ? Faudra-t-il privilégier le travail collectif ou le travail individuel, ou alterner les deux ? Les réponses à ces questions dépendront d'une part des spécificités musicales des pratiques choisies - on pourra parler d'une approche épistémologique - et du niveau des élèves, ainsi que du contexte local et des moyens : salles, horaires, fréquences, durée de l'expérimentation.

Voilà pourquoi nous tentons de ne pas délier formation pédagogique et formation musicale.

### *La place du mémoire*

Depuis le début, et comme dans tous les Cefedem, les étudiants sont tenus de rédiger un mémoire. Ces mémoires sont consultables en ligne sur le site du Cefedem Rhône-Alpes, car ils nous paraissent constituer un important fond de réflexion et de documentation pour penser la culture professionnelle, tant du musicien actuel que du professeur de musique dans l'enseignement dit spécialisé. Les sujets traités sont très diversifiés. Le seul impératif donné aux étudiants sur le choix de leur sujet est que celui-ci porte sur une question relative à l'enseignement de la musique. Un travail à caractère strictement musicologique ne sera donc pas reçu : mais la possibilité du choix demeure très grande. Et les rédacteurs de ces mémoires ne se privent pas d'arpenter les diverses et nombreuses questions qu'ils se sont posées pendant la formation, parfois aussi avant. Un « aide mémoire » choisi parmi les formateurs du centre leur est attribué : celui-ci est considéré comme leur premier lecteur, en même temps qu'il constitue une ressource pour aider à leurs recherches et, parfois, un soutien humain ou technique lors de la rédaction. Mais ces « tuteurs », s'ils ont une exigence de moyens, n'ont pas d'obligation de résultats : c'est à l'étudiant à assurer la bonne fin de sa recherche, et à la mener selon ses opinions propres. Dans la très grande majorité des cas, cet exercice d'écriture, parfois douloureux, vient renforcer des compétences d'analyse et de réflexion des étudiants, et cela quelles que soient leurs compétences scripturaires préalables. Car il ne s'agit pas dans ce mémoire de « théoriser », mais d'énoncer, de formaliser des questions qui sinon demeureraient suspendues ou indécises. Il s'agit moins d'une initiation à la recherche, entendue au sens universitaire du terme, qu'à mettre les futurs professeurs « en recherche », de manière à ce qu'une telle démarche ne leur paraisse pas réservée à ceux qui disposent du pouvoir, qu'il soit donné par leur statut institutionnel ou par celui de savoir se documenter et formaliser leur propos. Pour la plupart des anciens étudiants, la rédaction de ce mémoire, sa publication finale et sa discussion en public, avec un jury mais aussi leurs collègues, a constitué un moment très fort de leur parcours, qui les a marqués et a fait grandir leurs capacités à se situer comme professionnels.

Reste à dire enfin que, dès le départ, cette conception de la pédagogie et des sciences de l'éducation a innervé le travail d'équipe. C'est aussi grâce à cela que le Cefedem Rhône-Alpes a pu inventer progressivement une formation des professeurs de musique basée sur quatre axes développés simultanément : **une formation par la recherche, par projets, par contrats, déclinées en un certain nombre de dispositifs où les étudiants, rendus actifs dans toutes les activités, sont acteurs de leur formation.**

## Résumé

Le Cefedem Rhône-Alpes est un des deux premiers centres de formation à l'enseignement spécialisé de la musique. Dès sa création, le cursus des étudiants a été conçu selon une quadruple intention :

- Rendre les étudiants actifs et acteurs de leur formation afin qu'ils soient à leur tour capables et soucieux d'avoir une telle démarche dans leurs futurs enseignements.
- Organiser les parcours d'étudiants de manière lisible pour eux, selon des dispositifs les mettant en recherche tant dans les domaines musicaux que pédagogiques, évalués selon des critères communiqués à l'avance ou établis avec les étudiants.
- Amener les futurs professionnels à développer une culture de leur métier leur permettant de se situer dans l'évolution des enseignements spécialisés de la musique à la manière d'un praticien réfléchi.
- Lier étroitement la réflexion pédagogique et l'exploration des pratiques musicales afin de pouvoir inventer des dispositifs de formation et de sensibilisation accessibles au plus grand nombre, et aborder la théorie au départ des pratiques, en les interrogeant et les documentant.

Le Cefedem Rhône-Alpes s'est attaché dès le début à former des musiciens capables de penser leurs rôles sociaux : les étudiants sont invités à envisager les établissements d'enseignement artistique où ils travailleront comme des lieux de création, de rencontres, et d'innovation. D'innovation sociale notamment, ce qui place ainsi cette démarche au plus près d'une éducation artistique et culturelle.

Le travail en équipe interdisciplinaire a permis d'explorer les questions posées aujourd'hui par le développement des pratiques actuelles de la musique en prenant en compte la diversité de leurs aspects. C'est ce travail d'équipe qui a préparé le virage pris en 2000 lorsque le Cefedem Rhône-Alpes s'est ouvert à l'ensemble des genres musicaux en remaniant les cursus et en développant davantage encore la notion d'étudiant acteur de sa formation.

Le Cefedem Rhône-Alpes a été amené, par son objet même, à interroger le sens d'une qualification professionnelle des musiciens enseignants, et à se situer dès lors dans le champ de l'enseignement supérieur.



### III. L'ouverture du Cefedem Rhône-Alpes en 2000 à tous les genres musicaux :

la mise en place d'une formation par projets, par contrats et par la recherche.  
La transversalité et la confrontation au centre de la formation.

#### 1. L'ouverture à tous les genres musicaux

L'ouverture à l'ensemble des genres musicaux nous est apparue de longue date comme une nécessité. Car on ne pouvait davantage différer la prise en compte d'un développement sans précédent des pratiques musicales.

Les détournements des techniques liées au traitement du son - micros, amplification - avaient depuis longtemps déjà créé une culture nouvelle de la musique. La virtuosité dont faisaient preuve certains jeunes musiciens n'amena pas, tant s'en faut, à la reconnaissance de la qualité de leur pratique, celle-ci se situant trop en marge des canons de la musique dite savante. Pourtant, il était aisé de montrer que cet exercice neuf de la musique comportait une part très sophistiquée, souvent même très érudite : mais ces musiques, qui mobilisent de façon considérable les possibilités de l'amplification et de la lutherie électronique, demeuraient perçues comme « populaires », produites par les marchés à la fois du disque, des médias et des marchands d'électroniques. Pratiques savantes *versus* pratiques populaires : la pertinence de cette distinction, d'apparence simple et très commode, a été régulièrement mise en doute par de nombreux travaux. Nous avons quant à nous décidé de passer outre une telle classification. En accueillant tous les genres musicaux, nous souhaitions faire entrer dans notre centre la dynamique singulière d'une évolution sans précédent des usages musicaux. Et de créer un lieu où les singularités pouvaient se rencontrer, se confronter à l'altérité, s'enrichir de ces confrontations. Par-dessus tout, nous redoutions la création de ghettos esthétiques où l'on cantonnerait dans l'entre soi les diverses pratiques : notre mission étant de former des professeurs « de » musique, cet impératif nous paraissait d'autant plus fondamental. De même l'accueil de tous les genres permettait aussi, et ce n'était pas le moindre, d'offrir à de jeunes musiciens d'origines sociales plus diverses un accès à une formation supérieure à l'enseignement qui rassemblait ainsi dans leur diversité toutes les pratiques de la musique et les publics variés qui les développent. Nous n'entendions pas ainsi cantonner les jeunes de milieu « populaires » aux genres amplifiés, ni assigner aux formations classiques les enfants de la bourgeoisie, ou au jazz ceux de la classe moyenne. Nous savions ces catégorisations absurdes, contredites par l'analyse des itinéraires réels des jeunes musiciens, quelle que soit leur pratique. De telles options nous ont amené à inventer une formation à même d'y correspondre. Les défis étaient nombreux.

Pendant l'année 1999, l'équipe du Cefedem Rhône-Alpes a multiplié les rencontres avec les musiciens œuvrant dans les secteurs des musiques actuelles amplifiées et des musiques traditionnelles.

Ces deux types de pratique de la musique n'étaient présents qu'à la marge dans les établissements spécialisés. L'activité des professionnels de ces deux domaines se situait en majeure partie dans ce qui fut appelé par le ministère le « spectacle vivant », c'est-à-dire la scène et la diffusion enregistrée. Mais une partie d'entre eux fit pression sur l'État pour que soient organisés, dans leurs domaines aussi, des certificats d'aptitude spécifiques. Cela n'a certes pas suffi pour que les portes des écoles de musique et des conservatoires s'ouvrent aussitôt à ces musiques, mais le mouvement était donné.

Il est remarquable que les diplômes attestant des aptitudes à enseigner (DE et CA) soient rapidement devenus des marqueurs de la qualité professionnelle, indépendamment de l'exercice de l'enseignement lui-même. Ces diplômes étaient aussi, voire d'abord, le gage d'une compétence instrumentale ou musicale reconnue, et il était bon de pouvoir les inscrire sur un CV. Ce fut le cas des disciplines classiques dont la spécificité mit du temps à être reconnue, comme en tuba, en musique ancienne, en accordéon classique, ainsi qu'en jazz.

Les musiciens de musiques actuelles amplifiées ou traditionnelles dont les disciplines ne faisaient pas l'objet de cycles d'études dans les institutions n'ont, quant à eux, obtenu leurs premières reconnaissances qu'à travers ces diplômes d'enseignement. Ainsi, vers 1990, les diplômes distinguaient d'abord la compétence musicale avant la compétence pédagogique, et celle-ci peinait à se nommer au-delà de la seule excellence musicienne.

Le directeur de la Musique et de la Danse Maurice Fleuret avait affirmé haut et fort en 1983 « la nécessité de traiter toutes les musiques en égale dignité ». Pour autant, les musiques dites populaires, classées à l'époque principalement dans les catégories du « rock » et de la « variété », n'étaient pas représentées dans les conservatoires, qui s'ouvraient encore à peine au jazz et, à la marge, aux musiques traditionnelles. Les musiques dites « amplifiées » ou « actuelles », selon la terminologie qui s'est imposée à la fin des années 90, commençaient cependant à faire du bruit aux portes des établissements, et la forte demande sociale d'apprentissage dans ces domaines peinait à être considérée.

Si elle a évolué, l'interrogation sur la « valeur » des musiques actuelles par rapport aux musiques classiques perdure. Un soupçon pèse : si l'on développe de telles pratiques, perçues comme « populaires », les filières classiques « savantes » ne risquent-elles pas d'être désertées, et le patrimoine historique ainsi bientôt perdu ?

Symétriquement, les praticiens de ces musiques non classiques, très peu instituées, valorisaient leurs propres parcours, plus « séculiers » et individuels, marqués par l'autodidaxie, les rencontres et les expérimentations personnelles : pour beaucoup, l'institutionnalisation de leurs musiques risquait, en les scolarisant, de les exposer à l'assèchement de leur spécificité. Il nous fallut convaincre et montrer que la forme scolaire peut se repenser et échapper à la scolastique, et qu'il est possible de concevoir des formations plaçant au centre des cursus la pratique, les rencontres, la réflexion collective et l'expérimentation.

Nous avons dû œuvrer sur deux fronts : il fallait d'une part inciter les écoles de musique et les conservatoires à ouvrir des enseignements dans les domaines non classiques et à le faire significativement ; il convenait d'autre part, dans le même temps, d'assurer aux musiciens de ces esthétiques qu'on prendrait la pleine mesure de la spécificité de leurs domaines. Ainsi l'oralité et les pratiques collectives devaient impérativement être reconnues, dans ces genres musicaux, comme des caractères fondateurs à respecter. La capacité à lire des partitions ne pouvait plus demeurer un préalable. Ce qui ne signifiait pas le mépris ou l'abandon de la lecture ou de l'écriture : mais l'évolution des techniques, en particulier des logiciels permettant le pilotage par ordinateur de productions musicales, indiquait la nécessité d'un renouvellement des compétences en ce domaine. De même fallait-il développer les capacités des musiciens, classiques comme non classiques, à faire des arrangements ou à procéder à des relevés au départ d'enregistrements.

Petit à petit, de plus en plus de musiciens multiplient les outils pour produire de la musique et la diffuser : ces outils aujourd'hui diversifiés aident à construire des situations d'apprentissage à la fois plus variées et plus pertinentes au regard des conditions contemporaines de la pratique de la musique.



## 2. Une pédagogie par projets

### 2.1 Les projets de réalisation musicale au Cefedem Rhône-Alpes

#### Contexte et intentions

Dès 1990, les Cefedem avaient l'obligation d'assurer le « perfectionnement » des compétences musicales des étudiants dans la discipline dont ils relevaient.

Ce perfectionnement était confié, avant 2000, à des professeurs spécialisés dans les conservatoires. Lors des dix premières années du Cefedem Rhône-Alpes, nous avons mis en place un système traditionnel d'études dans le domaine de la pratique musicale, basé sur la rencontre hebdomadaire entre un étudiant et un professeur de sa discipline (un professeur de flûte pour un étudiant flûtiste), externe à l'équipe du centre. Cette formule débouchait sur une épreuve finale lors de laquelle l'étudiant jouait un court programme devant un jury extérieur. Cela reproduisait à l'identique ce que les étudiants du secteur classique avaient vécu pendant les 10-15 ans qu'ils avaient passés dans le cadre de leurs études dans un conservatoire : l'implication des étudiants dans cette partie du programme était minime, et les professeurs se plaignaient du manque de temps alloué à la pratique de l'instrument. Ils percevaient du coup comme des exigences exagérées les travaux demandés dans les autres domaines du programme d'études.

En 2000, l'enjeu de l'accueil de toutes les musiques a nécessité de reconnaître les spécificités de chaque genre musical. Mais dans le même temps, nous avons rendu obligatoire la rencontre entre tous les étudiants autour de projets communs dans lesquels ils auraient à collaborer. Il a fallu faire face à une différence de culture entre, d'une part, une tradition d'enseignement, formalisée à l'extrême mais impliquant peu d'investissement dans l'organisation des présentations publiques, et d'autre part des expressions musicales basées sur des formes atypiques ou plus informelles d'apprentissage, mais impliquant des interactions immédiates avec un public.

Nous avons aussi souhaité confronter deux démarches très différentes : ainsi le secteur classique a-t-il eu tendance à développer chez les musiciens une identité instrumentale ou vocale supposant une capacité à être prêt à jouer n'importe quelle musique pourvu qu'elle soit écrite, tandis que les autres types de musique ont tendance à encourager leurs musiciens à affirmer fortement leur identité musicale personnelle, par exemple dans l'improvisation. Dans ces musiques, on adopte souvent une posture qui consiste à ne développer que les apprentissages techniques nécessaires à cette identité. Il s'agissait donc, dans l'élaboration de notre programme de formation, de trouver les solutions qui prendraient en compte tous les ingrédients de cette intéressante mais complexe équation.

La première question à régler concernait le développement des compétences musicales de chaque étudiant, dans son domaine spécifique. La présence côte à côte dans la formation d'étudiants pratiquant des disciplines désormais très diverses nous imposait de repenser en profondeur leur formation artistique. Car si l'on souhaitait que cette mixité musicale ait un sens, il fallait en organiser la rencontre : il fallait passer de l'idée œcuménique d'une « ouverture à tous les genres musicaux » à une formation rigoureuse, développant simultanément la recherche artistique de chaque étudiant, dans son domaine propre, et la rencontre des autres pratiques et des autres genres musicaux.

L'enjeu était double. D'abord, nous voulions amener les étudiants à envisager leurs pratiques propres comme un incessant terrain d'aventures à explorer continuellement, à travers des défis qu'on se lance et qui deviennent ainsi, pendant la formation mais aussi après, le moteur de l'activité artistique personnelle. Ensuite il fallait organiser, pendant la formation, la ren-

contre avec d'autres pratiques de la musique, par la confrontation active dans le cadre de travaux collectifs mêlant les divers praticiens. C'était là deux aspects de la formation des futurs professeurs qui nous paraissent fondamentaux. Car notre objectif était clairement que ceux-ci deviennent à la fois plus autonomes sur un plan artistique, capables d'inventer des situations d'apprentissage de la musique plus variées, et familiarisés au travail en équipes musicalement mixtes.

Lors de la transformation en objets de curriculum, deux concepts ont alors émergé : d'une part les étudiants auraient à définir et à réaliser des projets artistiques, développés tout au long des deux ans de la formation ; d'autre part, ces projets seraient régulés et évalués sur la base d'un contrat liant chaque étudiant au centre, pour chacun de ces projets, en fonction d'un certain nombre de contraintes que nous avons définies.


Le concept de projet suppose peut-être d'être clarifié, car il est sujet à interprétations diverses. D'une part, la notion de *projet* correspond à une nouvelle sensibilité qui tend à prendre en compte la fluidité de la société contemporaine et à rompre avec les logiques « tubulaires » des itinéraires sociaux tracés. Place est faite à la plasticité, à l'innovation, au hors norme. Mais, d'autre part, la généralisation de la notion de projet à toutes les activités humaines, née d'une doxa managériale, crée une grande instabilité dans la vie professionnelle et empêche l'action à long terme. Le monde de la musique n'échappe pas à ce type de structuration de la vie professionnelle. Les musiciens, de plus en plus, ont à inventer quotidiennement leur emploi, et espèrent pouvoir continuer d'exister entre leurs différents projets. Les ensembles deviennent éphémères, ils semblent apparaître et aussitôt disparaître ; ils ont besoin, pour s'assurer une certaine permanence, de planifier leurs activités plusieurs années à l'avance. La société par projets menace directement la notion même d'école en tant que lieu où la totalité de la société est obligée d'entrer en interaction, en vue de construire des valeurs partagées.

Il s'agit donc d'être clairs : nous n'adhérons pas à la vision toute managériale dans laquelle un « projet » chasse l'autre en précarisant à la fois les individus et les desseins à long terme. Nous préférons en fait parler d'une *pédagogie par projets* : si l'on estime que le temps des études est nécessairement ce moment de détour que nous évoquions, alors il est souhaitable que celui-ci s'organise au départ d'actions que les étudiants ont à mener eux-mêmes, dans un cadre qui le leur permet. Les projets au Cefedem Rhône-Alpes sont impliquants et nécessitent de la part des étudiants le développement d'une capacité de recherche tant personnelle que collective : la pertinence du recours à une telle pédagogie s'est affirmée d'année en année. Aujourd'hui, le succès d'une formation par projets et contrats est tel que nous l'appliquons dans l'ensemble des unités d'enseignement.

### *Description du dispositif*

Chaque étudiant doit formuler et réaliser un projet dans trois types de contextes musicaux différents : la pratique dominante de l'étudiant, une pratique musicale voisine, un travail sur un genre musical éloigné.

Dans le premier projet (la pratique dominante de l'étudiant), il s'agit pour l'étudiant de travailler à partir de son désir le plus cher, dans le cadre esthétique qui l'attire le plus, utilisant les points forts de sa pratique musicale. Les objectifs de ce projet sont d'une part de proposer aux étudiants un moment artistique fort dans ce qu'ils considèrent comme l'aspect le plus significatif de leur pratique musicale, mais aussi d'autre part d'aller le plus loin possible dans la cohérence d'une démarche artistique choisie. C'est pourquoi ce projet n'est pas une simple répétition de ce que l'étudiant a déjà bien fait dans le passé. Il s'agit plutôt de ré-envisager sur de nouvelles bases sa propre pratique musicale, et de l'enrichir à travers l'approfon-



dissement de ses savoirs en se fixant à soi-même des défis d'ordre artistique. Cette notion de « défi » qu'on se lance est très importante. Elle ne peut toutefois se confondre avec un simple exercice de virtuosité, et il ne s'agit pas de « dépasser ses limites » pour le plaisir de faire une performance : c'est la capacité à développer une cohérence artistique qui est en jeu.


Dans le second projet (une pratique musicale voisine), l'étudiant doit aborder un style qui lui est peu familier. Il peut s'agir d'un répertoire qu'il a peu abordé jusqu'alors, ou d'un style de musique qu'il connaît peu ou mal, tout en restant dans le voisinage de sa propre pratique dominante. Par exemple, un instrumentiste classique aborderait la musique baroque, ou la musique de la fin du XXe siècle, si la connaissance de ces répertoires s'avère chez lui limitée. Un étudiant en musiques actuelles amplifiées aborderait le rap, s'il est surtout un musicien de rock. Un étudiant en musiques traditionnelles irait voir du côté des musiques géographiquement voisines de sa compétence principale, ou découvrirait par la pratique d'autres formes stylistiques de sa propre musique qui lui sont encore inconnues.

Dans le troisième projet (un travail sur un genre musical éloigné), il s'agit de grouper d'une part des musiciens appartenant au style de musique de l'étudiant et d'autre part des musiciens spécialistes d'un autre genre musical. L'étudiant devra avoir peu de familiarité avec le genre choisi. Il a pour mission de créer un moment musical incluant cette nouvelle pratique ainsi « découverte ». L'étudiant peut aussi, plus simplement, s'intégrer dans un groupe pratiquant la musique de ce genre qui lui est peu familier, en allant le plus loin possible dans une confrontation sérieuse avec toutes les procédures qui en font sa substance particulière.

Les trois projets doivent tous aboutir, sous une forme ou une autre, à une présentation devant un public autre que celui constitué par la seule communauté du Cefedem Rhône-Alpes. Il n'y a pas d'obligation que ces présentations soient faites sous la forme de concerts. Par exemple, le produit du projet peut être un enregistrement, une réalisation discographique formalisée, ou bien une conférence, ou encore une composition. Toutefois, la présence d'un public réel est nécessaire. L'étudiant est complètement responsable des partenaires qui participent à son projet et de l'ensemble de son organisation matérielle. Il est aussi responsable des négociations à mener avec les divers lieux concernés le cas échéant. L'étudiant doit en outre réfléchir sur les diverses manières de présenter ses divers projets devant un public.

C'est ainsi que les présentations publiques doivent correspondre à des intentions précises et à une volonté de se donner les moyens de les concrétiser. Il peut être nécessaire de mener des recherches et des enquêtes longtemps avant l'événement pour arriver à la réalisation de ces intentions. Une publicité suffisante et réfléchie doit être assurée pour inciter un public à venir. Mais souvent, cela ne suffit pas. Il est important, par exemple, que l'adéquation des réalisations musicales et des publics pressentis soit sérieusement réfléchie, et que les choix se justifient : en cela, c'est aussi une formation aux rôles et missions que se donnera le futur musicien/enseignant. Les enjeux sont sociologiques, éducatifs, culturels et politiques (au sens de « politique culturelle ») autant qu'artistiques.

Un grand choix est laissé aux étudiants sur la forme de ces prestations, à condition qu'il soit assumé en connaissance de cause. Trois éléments doivent être pris en compte dans l'élaboration de chaque concert dans une dimension d'interaction : le public, l'espace et la durée, et le contenu artistique. Ces trois aspects sont en interactions, et l'étudiant doit parvenir à leur cohérence. Dans tous les cas, l'étudiant doit analyser les moyens d'éveiller l'intérêt du public, voire d'envisager sa participation active. Il doit prendre en compte la signification pour le public du lieu où se déroule la présentation, et prendre soin de définir attentivement la durée de l'événement. Il lui faut prendre en considération l'ensemble des aspects techniques de sa prestation et en organiser les détails. Enfin, il doit s'assurer d'un positionnement clair de ses partenaires, afin de ne pas être dépossédé de son projet.



L'étudiant est l'acteur principal de son projet, à l'intérieur d'un cadre de contraintes bien défini. Au Cefedem Rhône-Alpes, ce n'est donc jamais un formateur qui oriente l'étudiant vers ce qu'il doit jouer ou sur la manière de jouer. De même personne ne décide à la place de l'étudiant ce qui serait «bon pour lui», ou quels aspects techniques il devrait régler. Le choix du contenu doit provenir du désir profond de l'étudiant. S'il s'avère que l'étudiant n'en a aucun - en pratique, cela n'est jamais arrivé - celui-ci est toutefois tenu de proposer une ligne générale d'intention. Jamais l'équipe ne fait de choix à la place de l'étudiant. Dans son rapport aux experts, l'étudiant n'est donc plus dans une écoute attentive et respectueuse : il vient avec des demandes qu'il doit formuler précisément, ce qui du reste est aussi un apprentissage, et non le moindre. Son choix de travailler avec tel expert est dès lors dicté par un contenu réfléchi, les contacts avec les experts concernent un travail sur des objets précis. L'exigence faite à l'étudiant de préciser ses demandes constitue un des ressorts de son émancipation. Les formateurs, loin de laisser chacun se «débrouiller», sont en quelque sorte les premiers partenaires de l'étudiant dans la construction de ses projets, ceux à qui les exposer une première fois, afin d'en vérifier la pertinence et le réalisme, mais aussi l'ambition et les moyens à se donner pour parvenir à ses fins.

La pédagogie par projets nous a paru la plus à même de permettre une réelle implication des étudiants. Ce sont eux qui formulent leurs divers projets, et en discutent avec l'équipe. Ils sont amenés à la fois à expliciter les enjeux qu'ils ont déterminés, les apprentissages qu'ils seront amenés à faire, les ressources humaines ou techniques dont ils auront besoin. Ce sont eux aussi qui définissent les critères au départ desquels leurs projets seront évalués par l'équipe à l'issue d'un contrat passé avec celle-ci en amont.

Un projet ne peut bien sûr se nommer ni s'écrire du premier coup : au départ d'une première formulation écrite, l'équipe donne des avis et des conseils, et propose ensuite à l'étudiant des personnes ressources capables de les aider, tant dans que hors du Cefedem, et désigne un formateur qui les aidera tout au long du chemin. Les projets formulés sont évidemment susceptibles de modification, au fur et à mesure des explorations menées par l'étudiant.

Une telle pédagogie par projets implique, on vient de le voir, un contrat passé entre l'équipe et l'étudiant. Cette pédagogie par projets et par contrats est quasi indispensable, de notre point de vue, idéalement adaptée pour organiser et encadrer des enseignements artistiques : car la pratique des arts autant que leur apprentissage est marquée par les aller retour, les essais et les transformations, et aussi très souvent par le travail en groupe.

Le sculpteur dans son atelier n'est pas isolé des techniciens auxquels il doit faire appel à certains moments, pas plus qu'il n'est indépendant de l'exposition de ses œuvres ou de ses commanditaires. De même l'image romantique du musicien solitaire aux prises avec sa muse gagnera à laisser la place à une approche plus réaliste de l'exercice de la musique, qui suppose de nombreuses interactions avec d'autres musiciens, des publics divers, des techniques multiples, et bien sûr aussi des commanditaires. Au fond, tout musicien comme tout artiste déroule sa carrière selon une logique de projets et de contrats : il y a donc un intérêt majeur à penser la formation des musiciens au départ d'une pédagogie basée sur de telles activités. Surtout, redisons-le, lorsqu'il s'agit de former les futurs professionnels de l'enseignement : car quoi de plus en phase avec les missions d'une école de musique que l'accueil de publics divers au départ de contrats variables, passés avec un candidat apprenti ou un groupe amateur ? Une telle « pédagogie » est à la fois plus souple, susceptible d'accueillir des publics plus diversifiés, et plus pertinente au regard de la spécificité de la pratique de la musique.

## 2.2 Le projet pédagogique

### Contexte et intentions

L'arrêté de 1992 fixant le déroulement des études dans les centres de formation imposait que ceux-ci réalisent un « projet pédagogique ». Les divers centres ont interprété de manière fort diverses ce que recouvrait cette notion. Beaucoup envisageaient ce projet pédagogique comme l'occasion pour de jeunes musiciens de monter un programme avec des élèves et de le jouer en public dans le cadre d'une école de musique. Nous avons pris une option assez différente. Nous avons gardé l'idée d'un moment musical devant un public, mais en demandant à nos étudiants que celui-ci soit l'aboutissement d'un travail avec un groupe de participants amateurs, animé selon une pédagogie active. C'est-à-dire que les participants auront eu à tâtonner, explorer et décider en groupe tout au long d'une tâche musicale proposée par l'étudiant. L'objectif d'un tel dispositif est de placer le futur professeur dans une situation où il veille à ce que les participants soient « actifs », par le tâtonnement, et non pas strictement « enseignés » : il est amené à aborder son rôle non comme professeur ou « directeur d'ensemble », mais comme initiateur et régulateur d'un dispositif musical. Celui-ci doit être conçu afin qu'il puisse impliquer les participants dans l'exploration active d'une situation musicale, au départ de procédures permettant que le professeur se transforme en personne ressource et laisse la place aux essais et aux erreurs.

Nos objectifs étaient les suivants : aider nos étudiants à penser davantage l'école de musique en termes de pratiques collectives ; les amener à définir un contenu précis d'apprentissage de la musique dans le cadre d'une pédagogie de groupe ; leur demander de rendre les élèves ou les participants au projet actifs dans son déroulement ; leur faire expérimenter de manière pratique la mise en œuvre d'une pédagogie par projets.

### Dispositif

Le projet pédagogique est basé sur cinq contraintes, qui constituent aussi les critères de l'évaluation :

- un groupe de participants choisi par l'étudiant ;
- une tâche à réaliser par le groupe (ce que le groupe aura à faire et qui sera vecteur des apprentissages) ;
- les objectifs d'apprentissage musicaux visés ;
- les critères permettant d'évaluer les acquis des participants à l'issue du projet ;
- enfin une présentation finale du projet du groupe de participants devant un public choisi avec eux.

Un formateur effectue deux visites de formateur dans le lieu choisi par l'étudiant, l'une lors d'une séance de travail en groupe, l'autre lors de la présentation finale. L'étudiant doit fournir à la fin du processus un bilan écrit, évaluant notamment ce que le groupe de participants a réellement appris, une analyse des dispositifs prévus et ceux qui furent réalisés, une conclusion au départ de la formule : « Si c'était à refaire... »

Ces critères, notamment les trois premiers, sont interactifs : les objectifs d'apprentissage doivent être adaptés au groupe, la tâche doit permettre au groupe de se confronter à ces objectifs, elle doit être pensée de telle sorte que le groupe puisse s'en emparer, la nature du projet déterminera la manière de le présenter au public déterminé de la présentation finale, etc... Toute modification dans un des critères doit entraîner un aménagement des autres. C'est cette interaction qui semble être l'élément le plus difficile à maîtriser chez les étu-



diants en formation : dans l'enseignement en effet, on peut souvent se dispenser de cette complexité, qui pourtant est le simple reflet des mécanismes qui fondent ou non le sens des apprentissages et l'intérêt des apprenants.

### *Réflexion sur le dispositif*

Les pratiques collectives organisées dans les écoles de musique sont souvent envisagées comme le lieu d'accomplissement d'apprentissages acquis dans les cours séparés d'instrument ou de formation musicale. Le développement des pédagogies de groupe dans les écoles de musique, et ce dès le début des études, passe par la nécessité de déterminer quels sont les apprentissages (musicaux autant que techniques) spécifiques à un travail collectif, comme par exemple apprendre à s'accorder. Il ne s'agit pas de se passer de tout enseignement individuel, mais de diversifier le répertoire de situations de transmission des savoirs, notamment pour susciter une plus grande implication des élèves dans des pratiques où ils élaborent eux-mêmes leur façon de faire de la musique. C'est aussi la meilleure façon pour les élèves des écoles de musique et des conservatoires de se préparer à une pratique autonome ultérieure. C'est une des difficultés auxquelles les étudiants sont confrontés : ils sont appelés à réaliser un projet qui ne réussira pleinement que si les participants ou les élèves peuvent se saisir du projet et en faire le leur. Ceci suppose d'approcher de manière concrète la question du rôle du professeur-expert dans une pédagogie active. Le paradoxe dans cette pédagogie de l'activité réside en ceci : il faut que le professeur cesse d'enseigner et de guider, mais en revanche il doit avoir pensé le dispositif de manière à ce qu'il ait ensuite, en cours de séance, peu ou pas le besoin d'intervenir.

Il ne s'agit nullement de confondre cette démarche avec une sorte de « non directivité » qui serait dans ce cas plus ou moins démagogique.

Ce que nous souhaitons développer de cette manière chez les futurs professeurs, c'est la prise de conscience de la nécessité pour l'apprenti de tâtonner. Car ce qui constitue un problème d'apprentissage pour le professeur n'est pas encore perçu comme un objectif d'apprentissage pour l'élève. Il faudra que l'élève soit confronté à une situation réelle, créée en partie par le professeur. La vraie motivation à apprendre viendra de là : de l'intérêt qu'il trouvera à résoudre l'énigme qu'il découvre.

Rendre les élèves actifs ne consiste pas davantage à faire bouger physiquement les élèves dans le cadre de la classe dont les meubles auraient été déplacés. Le seul fait de faire faire « quelque chose » dans une classe ne garantit nullement que l'élève soit « actif ». Est actif donc, celui qui apprend à travers des actions consistant à résoudre des problèmes dont les réponses ne sont pas données d'avance, qui impliquent une variété de réponses possibles et qui incarnent de réels contenus d'apprentissage.



### 3. Des travaux de culture musicale spécifiques à chaque domaine musical

#### *Dispositif*

On a évoqué plus haut la philosophie des cours de culture musicale dans le domaine de la musique classique. Les étudiants des divers genres musicaux sont rassemblés chaque semaine au sein de quatre groupes dédiés chacun à une esthétique musicale particulière : musiques « classiques » (ancienne à contemporaine), jazz, musiques traditionnelles, musiques actuelles amplifiées. Ainsi réunis, les étudiants sont encadrés par des formateurs experts qui élaborent des situations collectives dans lesquelles ils analysent les éléments de fabrication, les concepts et procédures de base qui structurent leurs propres musiques. Cette démarche amène les étudiants à approfondir, mettre en question, formaliser et transmettre les éléments de leur propre pratique.

En 2011, un nouveau dispositif baptisé « Création musicale, » viendra préciser un des aspects de la démarche générale. Ce travail de création ne sera pas nouveau en soi dans le programme, mais il proposera une démarche d'écriture nouvelle et commune à tous les étudiants en cursus, quel que soit leur domaine musical.

On peut en résumer les caractéristiques de la manière suivante : à partir d'indications tirées en commun du cours de Cultures et Pratiques Spécifiques, chaque étudiant mène une recherche individuelle sur différentes pratiques dans sa culture propre, pour en extraire des éléments constitutifs qu'il devra nommer, référencer et délimiter. A l'issue de cette recherche, l'étudiant devra rendre un texte précisant le choix d'un ou plusieurs de ces éléments, et la démarche envisagée pour les mettre en valeur. L'étudiant invente ensuite individuellement une pièce mettant en œuvre les éléments qu'il aura retenus. Cette pièce devra se référer à une pratique musicale précise et explicitée. Puis il fait travailler cette pièce par un groupe d'étudiants relevant de son esthétique.

#### *Réflexion sur le dispositif*

Ce type de travail permet d'aborder des notions réputées « théoriques » au départ d'une méta-analyse d'éléments caractéristiques de sa musique. Le fait de devoir intégrer dans une création une sélection des éléments repérés amène les étudiants à développer simultanément une attitude épistémologique vis-à-vis de leur musique et une capacité à en recréer les procédures dans une production originale et personnelle.



## 4. Des moments de confrontation des pratiques : les musiques comparées

### *Dispositif*

Un cours de « Cultures et pratiques comparées » rassemble régulièrement l'ensemble d'une promotion, parfois les deux, donc tous domaines confondus. Ce cours comporte diverses activités.

A titre d'exemple, l'une de celles-ci s'appelle : « Et vous, comment vous faites ? ». Un groupe de musiciens est invité. Il présente son travail aux étudiants en choisissant d'en expliciter certains aspects. Les étudiants ensuite les interrogent sur la manière dont ils produisent leur musique : comment décident-ils de leurs modes de travail, quelles techniques ont-ils été amenés à développer ?... Les musiciens invités répondent, souvent en donnant des exemples et en jouant. Les groupes invités exercent dans les divers domaines des pratiques musicales : ainsi les étudiants « experts » d'un de ces domaines se trouveront régulièrement confrontés à d'autres pratiques. Les questions et les réflexions s'enrichissent des manières diverses dont elles se posent aux uns et aux autres. Une telle culture musicale « commune » n'a pas pour but de développer un savoir encyclopédique sur l'ensemble des musiques. De tels moments permettent bien sûr aux musiciens des divers genres de découvrir d'autres manières de penser la musique et de la faire. Ils permettent en outre d'esquisser le cadre d'une perception plus précise de l'activité menée par chaque type de musicien, et de pouvoir en enrichir sa propre pratique, voire de s'en inspirer dans leurs enseignements.

### *Réflexion sur le dispositif*

Le Cefedem Rhône-Alpes a développé ce que nous avons appelé une « culture musicale en actes », ou encore une « musique impliquée ». Celle-ci vise à substituer à l'enseignement du répertoire de « notions » musicales, consignées par la « théorie », une série de situations pratiques au cours desquelles les étudiants interrogent les diverses procédures musicales, et la manière dont elles sont elles-mêmes dépendantes de contextes particuliers.

Le repérage de ces procédures et de leurs contextes par les étudiants eux-mêmes constitue du coup une activité « pratique ». Il devient ainsi possible de refonder les paradigmes qui persistent à séparer les objets de la musique et la « pédagogie » de leur transmission. Sur le plan de la pédagogie de la musique, l'analyse par les musiciens eux-mêmes des procédures qu'ils utilisent, parfois sans en être conscients, leur permet de repenser les situations d'apprentissage qu'ils créeront avec leurs futurs apprentis. On assigne ainsi clairement aux musiciens « transmetteurs » (aux professeurs) la responsabilité d'un vrai choix sur ce qu'il y a à faire apprendre, les manières ne pouvant plus se distinguer aussi radicalement des matières.

## 5. Des semaines dédiées à la musique d'ensemble

### *Dispositif*

L'année académique au Cefedem Rhône-Alpes comporte deux semaines entièrement dédiées à la pratique collective. Durant une semaine, les étudiants montent une pièce musicale par petits groupes. Ces groupes mêlent les promotions et, surtout, ils sont constitués par des musiciens pratiquant des domaines différents. Les pièces choisies pour la première semaine sont proposées par les étudiants eux-mêmes et les groupes se constituent, selon ce principe de mixité musicale, au départ des pièces retenues. Pendant la deuxième semaine de musique d'ensemble, au second semestre, ce sont les formateurs qui font les propositions, les règles du jeu étant les mêmes. Les travaux sont encadrés par un formateur, mais sa présence n'est pas constante, de manière à laisser les étudiants aborder et régler les problèmes en groupe. A la fin de la première semaine de musique d'ensemble, les étudiants jouent leur programme dans divers lieux de l'agglomération lyonnaise qu'ils ont eux-mêmes choisis et avec lesquels ils ont négocié - leur prestation doit demeurer gratuite. Les programmes travaillés lors de la deuxième semaine sont joués au Cefedem : un très important public est présent, souvent assez bigarré du fait des réseaux très divers contactés par les étudiants.

### *Réflexion sur le dispositif*

Au fil du temps, ces semaines de musique d'ensemble sont devenues emblématiques de l'esprit même de la formation, car il y a peu de lieux où les musiciens peuvent travailler ensemble au départ de cultures différentes. Les expertises et les spécialisations ne sont ni refusées ni contournées : en s'exerçant dans une altérité des pratiques, elles prennent une dimension élargie, se renforçant de pistes de travail nouvelles. Ces semaines contribuent à développer la capacité du travail collectif à travers des pratiques parfois neuves pour certains : les enjeux à la fois artistiques et humains du métier y sont posés au plus près. La conception du métier de musicien et celle du professeur de musique s'en trouvent renouvelée.



## Résumé

En décidant d'ouvrir sa formation à l'ensemble des champs esthétiques, le Cefedem Rhône-Alpes a été confronté à l'invention de dispositifs inédits. Cette ouverture à toutes les pratiques ne pouvait se concevoir selon des cursus parallèles : la simple juxtaposition des genres musicaux aurait éloigné le moment d'une redéfinition du métier de musicien, alors que celui-ci connaît une diversification sans précédent des manières de produire de la musique et de la faire apprendre. A cette nécessité, proprement artistique, de disposer de lieux où organiser la rencontre des pratiques musicales, se joignait l'urgence d'une mutation des paradigmes de la formation des professeurs de musique. Les établissements d'enseignement étant inéluctablement appelés à aller au-devant de publics plus divers dans des lieux eux aussi plus variés, il fallait préparer les futurs professeurs à pouvoir penser la manière de rencontrer ces publics.

Ceci supposait que les étudiants en formation dans notre centre puissent développer pour eux-mêmes des compétences artistiques à la fois plus diverses, plus affirmées et aussi plus réfléchies. Le développement, pendant la formation et dès son début, d'une réelle autonomie tant artistique que pédagogique constituait dès lors un objectif majeur, tout comme celui d'acquérir ces compétences et de pouvoir travailler en groupe au sein d'équipes elles-mêmes diverses.

La pédagogie par projets s'est rapidement révélée comme la plus à même pour parvenir à tenir l'ensemble de ces intentions et à les matérialiser. Cette pédagogie supposait de développer une formation dont les différents travaux étaient contractualisés avec les étudiants. La contractualisation des études dans le cadre de projets permet à la fois l'élaboration et la formalisation d'enjeux propres à chaque étudiant, tout en fournissant aux moments d'évaluation un cadre référencé.

Cette pédagogie par projets et par contrats relève des principes élaborés de longue date dans le champ des pédagogies actives. C'est leur apport qui a permis de trouver une solution à l'équation que nous posions, notamment sur le plan de la rencontre entre univers musicaux, et parfois sociaux, différents. C'est leur apport aussi qui a esquissé la manière dont il était possible de « placer les étudiants au centre ». C'est enfin grâce à elles que nous avons pu mieux penser la manière de rendre vraiment actifs les apprentis musiciens dans les institutions spécialisées, notamment en optant pour des pédagogies basées sur l'intérêt et l'exploration.

La pratique artistique est basée sur l'expérimentation, ainsi que sur l'émotion du geste que l'on maîtrise progressivement, et qu'ensuite on est à même de comprendre dans les œuvres, lorsque c'est autrui qui le produit. Cette dernière réflexion nous a fait opter résolument pour un enseignement basé sur ces mêmes principes.



## IV. La nouvelle organisation des études depuis 2011

Suite à la publication des nouveaux textes régissant le Diplôme d'État de professeur de musique (avril et mai 2011), l'État a procédé à une campagne d'habilitation des centres de formation. Le Cefedem Rhône-Alpes a obtenu son habilitation en 2011 au départ d'une organisation des études qui a permis de développer de nouveaux dispositifs, permettant l'aboutissement d'une formation généralisant les projets, les contrats et le principe d'une pédagogie active, et une évaluation fondée sur le principe de l'évaluation continue.

L'arrêté de mai 2011 pose une nouvelle définition des catégories. Le terme de « discipline » recouvre dorénavant les catégories suivantes : enseignement instrumental ou vocal, formation musicale, accompagnement, direction d'ensemble. Certaines de ces disciplines se déclinent ensuite en différents « domaines » ou « options ». Cette nouvelle classification offre une plus grande souplesse que l'ancienne liste des diplômes d'État qui était marquée par la spécialisation instrumentale.

### 1. De nouveaux principes d'évaluation et un nouveau concours d'entrée

#### Le cursus

Le cursus a été organisé en sept unités d'enseignement, qui permettent de couvrir les divers aspects de la formation au métier.

Ces sept unités d'enseignement sont :

1. Projets de réalisation artistique : projets et contrats, cycles de concerts publics
2. Cultures et pratiques comparées : semaines de musique d'ensemble, pratiques comparées, analyse des procédures comparées
3. Cultures et pratiques spécifiques : techniques du son, création musicale, TD Culture musicale spécifique
4. Travaux de recherches : séminaires de recherche en pédagogie et didactique générales et musicales, TD sciences humaines
5. Analyse des pratiques d'enseignements : enquête dans la discipline, pratiques amateurs et territoire
6. L'artiste médiateur : enseignements en responsabilité, projet pédagogique
7. Mémoire de fin d'études

Ces unités d'enseignement sont, dans la pratique de la formation, fortement en interaction les unes avec les autres. Elles comportent chacune plusieurs activités, déclinées selon des dispositifs distincts qui coopèrent à l'esprit du « module ». Tous ces dispositifs font l'objet d'une évaluation critériée, la plupart d'entre eux au départ de contrats rédigés avec l'étudiant.

La validation a été simplifiée : une UE est obtenue, ou non. L'obtention de l'UE est soumise à la validation de chaque dispositif qui la constitue. La lourdeur et la régulière incongruité des moyennes a laissé la place à une évaluation globale, partagée avec l'étudiant ou le groupe d'étudiants à l'issue de chaque travail.

Plus globale, plus exigeante, cette formule offre un avantage précieux : en cas d'échec dans une UE ou un des dispositifs qui la constitue, une remédiation est possible. Au Cefedem Rhône-Alpes, chacun a toujours la faculté de revenir sur des échecs, non pas en refaisant à nouveau le travail en difficulté, mais après avoir analysé avec un formateur ou avec l'équipe



ce qui était défaillant. Un nouveau contrat et, souvent un travail différent, permettent ensuite à l'étudiant de développer ce qui lui avait précédemment échappé. Ceci est du reste appliqué en cas d'échec général : on ne redemande pas à l'étudiant de suivre à nouveau une année entière de cours auxquels il a déjà participé, mais de mener un ou plusieurs travaux spécifiques, parfois nouveaux voire inédits.

### *Le concours d'entrée*

Les concours d'entrée ont été modifiés. Ils permettent une plus fine appréhension des candidats, tout en leur donnant à anticiper les travaux à mener pendant les études.

Les critères sont énoncés comme suit sur le site du Cefedem Rhône-Alpes : « Le jury évalue globalement les candidats en fonction des axes suivants : engagement dans une réflexion, aptitudes au travail en équipe ou en groupe, capacité à se définir en tant que musicien, et à préciser la dynamique artistique et professionnelle dans laquelle ils se projettent, leur intérêt pour la médiation et l'enseignement, leur intérêt pour la formation proposée par le Cefedem Rhône-Alpes. »

Les épreuves du concours d'entrée sont à la fois musicales, écrites et orales.

Les écrits consistent en deux travaux :

- L'écrit en culture musicale est spécifique à chaque genre musical. Le jury cherche à repérer à travers cet écrit les capacités des candidats à écouter, analyser, se questionner, comparer, rédiger.
- L'écrit en culture générale consiste à réaliser un dossier documentaire sur une question d'enseignement qui intéresse le candidat. Il décide librement du choix du thème. Il lui faut d'une part exposer la question qu'il se pose, ainsi que les raisons de son choix. Ensuite il rassemble une documentation au départ d'extraits (courts) de textes permettant de réfléchir sur cette question. Enfin, l'écrit du candidat se termine par une brève rédaction de quelques pistes qu'il aimerait explorer pour approfondir sa question.

Ces écrits sont rédigés à domicile, et doivent être envoyés au Cefedem Rhône-Alpes avant la fin du mois précédant les épreuves musicales et orales.

Les épreuves musicales consistent en :

- une prestation musicale, donnée dans les locaux du Cefedem Rhône-Alpes sous forme d'un concert public. Le programme proposé est libre. Il est souhaité qu'il donne à percevoir plusieurs aspects des capacités du candidat.
- une épreuve de travail musical en groupe est organisée, au départ d'un support fourni par le centre.

Les épreuves orales consistent en :

- un exposé oral en groupe de 3 ou 4 candidats au départ d'un texte qui leur est remis deux heures avant permet d'apprécier l'aptitude à développer un travail en collectif.
- un entretien individuel, qui conclut l'ensemble des épreuves.

Cette nouvelle organisation des concours d'entrée permet de mieux comprendre la démarche singulière de chaque candidat. Elle donne aussi au jury l'occasion de cerner la pertinence de son entrée au Cefedem Rhône-Alpes à ce moment de son parcours, et cela sous divers aspects. Il est à noter qu'aucun *numerus clausus* n'est mis en œuvre en fonction des genres musicaux. Dans la sélection finale, parfois très difficile tant les candidats sont de plus en plus

intéressants et qualifiés, un équilibre se trouve la plupart du temps réalisé entre les candidats de ces divers genres musicaux.

Des commissions de dispense sont organisées en amont des candidatures définitives. En effet, l'entrée dans les Cefedem est soumise au fait de disposer du baccalauréat et d'un diplôme d'études musicales. Ces commissions permettent d'analyser la candidature de musiciens dont les parcours parfois atypiques les tiendraient éloignés de l'enseignement supérieur. C'est en particulier le cas pour les genres musicaux pour lesquels le DEM est encore relativement peu organisé dans l'ensemble des conservatoires. Mais c'est aussi le cas pour nombre de musiciens dont l'origine sociale, l'allure de leurs études antérieures ou divers aléas d'itinéraires les dissuaderaient de se présenter. Leur permettre d'imaginer de faire de telles études constitue un enjeu social et humain. Mais il s'agit aussi d'un enjeu de diversité pour la profession.

## *2. Validation des compétences à enseigner – L'émergence des « professeurs référents »*

On a vu dans les pages précédentes la manière dont sont conçus la plupart des dispositifs constitutifs de ces unités d'enseignement. Mais avec la nouvelle organisation du cursus, c'est l'ensemble de la formation qui a pu se préciser, notamment en permettant de renforcer à la fois la réflexion et l'expérimentation didactique ainsi que la connaissance des établissements spécialisés où les étudiants auront à exercer.

### *La séquence d'enseignement*

Un des aménagements majeurs permis par cette nouvelle organisation du cursus concerne la validation des compétences à enseigner. Jusque là les étudiants avaient à présenter une séance d'enseignement devant un jury, dans un laps de temps assez court. Les spécialistes des jurys ne pouvaient prendre en compte la globalité de la démarche menée avec les élèves, et devaient fonder leur opinion sur les capacités pédagogiques de l'étudiant au départ d'un moment, extrait de son contexte.

Les compétences de l'étudiant à concevoir et encadrer des enseignements sont dorénavant évaluées tout au long de « séquences » qu'il a à construire. Cette nouvelle formule, baptisée « enseignement en responsabilité », permet de suivre chaque étudiant dans l'élaboration de ces « séquences » qu'il mène avec des élèves sur un terme relativement long.

Le ou les objectifs qu'il va poursuivre tout au long d'une période, avec les élèves de la classe de professionnels en exercice, sont décrits dans un contrat où il définit à la fois ses intentions, les dispositifs qu'il va mettre en place et les moyens d'évaluer en quoi ils ont été atteints. Le professeur référent dont il relève assure diverses visites pendant le déroulement de la phase d'enseignement ; il est accompagné du directeur du centre ou d'un des formateurs. Une discussion suit chaque visite.

Les objectifs d'apprentissage que visent les étudiants avec ces élèves sont réfléchis et aménagés lors de travaux de groupe menés avec l'aide du professeur référent. La manière d'atteindre leurs objectifs en imaginant des dispositifs spécifiques fait l'objet d'une réflexion à laquelle participent ces professeurs référents mais aussi d'autres étudiants, au sein d'un groupe réunissant des étudiants relevant de plusieurs disciplines ou domaines. En étant amené à formaliser devant autrui de tels objectifs et à en prévoir les modalités visant à les atteindre, le futur professeur bénéficie de points de vue plus nombreux. Cela lui permet de prendre en compte certains aspects des situations d'apprentissage auxquels il n'avait pas songé.

Chaque étudiant, selon son expérience de l'enseignement, peut choisir de mener plusieurs séquences d'enseignement, dans des cadres et des contextes de son choix.

L'étudiant peut choisir un professeur acceptant de l'accueillir dans sa classe et lui permettre de travailler avec ses élèves (Professeur accueillant l'étudiant dans sa classe - PAEC). Les étudiants qui enseignent déjà peuvent choisir également de proposer une séquence dans le cadre de leur lieu habituel de travail. Dans tous les cas l'étudiant doit contractualiser sa démarche selon les termes du contrat défini ici. Selon les cas, le professeur-référent est, dans cette période, soit le médiateur avec les enseignants de la discipline de l'étudiant (dans son établissement ou en dehors) et, bien sûr, avec la direction de l'établissement, soit il fait assurer un certain nombre d'enseignements par chaque étudiant dans sa propre classe ou dans les lieux où il a des activités professionnelles d'encadrement.

Les professeurs référents et l'équipe du Cefedem Rhône-Alpes se réunissent pour examiner ensemble les contrats et proposer d'éventuelles modifications, lors de plusieurs réunions. Les contrats sont revus ensuite par le professeur référent avec l'étudiant avant la mise en œuvre des séquences.

## L'enquête

Ce dispositif est complété par un travail d'enquête mené par chaque étudiant sur les pratiques d'enseignement dans sa discipline et/ou son esthétique musicale. Cette « enquête » porte sur les conceptions et les pratiques mises en œuvre par différents enseignants de musique, dans des établissements d'enseignement ou des lieux différents. Elle se fait à travers des rencontres, des visites sur le terrain, des recherches documentaires. Le professeur référent et son groupe d'étudiants contractualisent le mode de restitution de cette enquête : individuellement, en groupe, par écrit ou oralement ou sous toute autre forme. A l'issue ou dans le courant des visites, le professeur référent réunit les étudiants dont il est en charge et confronte les divers retours faits par les étudiants et les questions que ceux-ci se posent par rapport à l'enseignement de leur discipline et, plus largement, sur l'enseignement de la musique au-delà de chaque discipline.

Le professeur référent organise aussi une rencontre avec les acteurs de son propre établissement et avec la direction. Au terme de ce petit « voyage » dans l'école, les étudiants doivent avoir eu l'occasion d'appréhender au mieux le projet d'établissement de celle-ci et les modes spécifiques de gestion pédagogique propre à la structure.

« L'histoire d'une discipline » est moins affaire de musicologie historique que d'enquête sur les diverses mutations qui ont conduit à penser et à organiser les enseignements d'une certaine manière. A titre d'exemple : passage du « solfège » à la « formation musicale », conceptions du violoniste « virtuose » soliste ou accent mis sur le jeu collectif, comment le hautbois est-il devenu « classique », manière de concevoir les musiques dites « actuelles », part de l'oralité dans les musiques traditionnelles, voire dans les musiques écrites, et conceptions diverses de « l'oralité ». Cette enquête permet de faire un pas vers une professionnalisation reposant davantage sur l'échange de réflexions documentées que sur le simple échange d'opinions, même si celles-ci demeurent indispensables.

## Le rôle du professeur référent

Ces professeurs référents constituent aujourd'hui une réelle seconde équipe, un deuxième cercle autour des formateurs permanents. Leur position professionnelle d'enseignants au sein des établissements de la région et leurs expériences très diverses permettent aux étudiants de travailler l'ensemble des questions de l'enseignement spécialisé de manière très approfondie. Ces professionnels « de terrain » ont accepté d'encadrer des groupes d'étudiants (par trois ou quatre) dont la composition est multidisciplinaire : la réflexion menée par chacun sur sa discipline s'enrichit des conceptions d'autrui, dans d'autres domaines. Cette transdisciplinarité a l'avantage majeur d'envisager d'emblée le travail en équipes mixtes, et de ne pas réduire l'enseignement spécialisé de la musique à un empilement de spécialités autonomes les unes par rapport aux autres. La réflexion sur les disciplines musicales spécifiques n'est plus dissociée de celle relative aux missions générales des écoles de musique et des conservatoires. Dans le même temps, la diversité des approches permet à chacun de développer une certaine épistémologie des pratiques musicales. Une culture professionnelle du métier se dessine de manière plus concrète.

Les professeurs qui ont accepté de devenir professeurs référents se sont chargés d'une mission essentielle à la bonne marche de la formation. En dépassant le rôle de simple conseiller pédagogique spécialisé dans une discipline, ils ont été confrontés à la gestion pédagogique et humaine de groupes très divers, constitués d'étudiants aux parcours singuliers. Les travaux qu'ils animent permettent aux étudiants de développer cette nécessaire culture professionnelle. Leur rôle particulier permet d'assurer que durant ces travaux, la démarche de l'étudiant se situe au plus proche des contraintes et des réalités à la fois des structures d'enseignement et des dispositifs d'apprentissage qui y sont proposés.

La mission du professeur-référent est donc d'assurer le suivi pédagogique et didactique du groupe dont il a la charge, en accompagnant chacun de ses membres au sein de l'établissement durant tout le parcours, de façon collective et individuelle. Mais leur apport est plus large : connaissant bien le fonctionnement et les attendus de la formation proposée par le Centre, les professeurs référents prennent aussi aujourd'hui une part active dans la conception et le déroulement de la formation, et ce au-delà du volet particulier de la didactique des disciplines. Réunis régulièrement en « collègue », les professeurs référents participent très activement à la réflexion pédagogique du Centre. Ils constituent aujourd'hui le premier réseau de professeurs de la région impliqués dans la formation et la philosophie du Cefedem Rhône-Alpes.

## Réflexion sur le dispositif : la question de « l'institution »

Une des options du Cefedem Rhône-Alpes a trouvé là matière à se renforcer : développer autant que faire se peut une démarche conduisant les futurs professeurs à questionner la notion même d'*institution*. Toute structure comme tout savoir relève de la mise en forme d'une question qui s'est posée et des réponses qui y furent ou sont apportées. Ces structures ou ces savoirs courent le risque d'être envisagés comme des *déjà là*, peu ou prou immuables, et sur lesquels l'apprenti pense parfois avoir peu de prise. Ces savoirs et ces structures institués, il est important que les étudiants s'en approprient le sens, qu'ils se rappellent les logiques qui les ont fondés. Il est important que, le cas échéant, ils amènent de nouvelles manières de structurer des savoirs et des actions. En d'autres termes : il importe que des étudiants puissent produire de l'*instituant*, de manière active et non passive, en se réappropriant les éléments de sens des choses, voire en inventant d'autres modalités permettant un autre sens ou un redéploiement du sens de leurs actions. Développer les modalités de la formation en impliquant les étudiants dans le sens de celle-ci suppose qu'on parie sur leur

capacité à devenir eux-mêmes acteurs, tout en les y invitant : ce n'est pas là qu'un mot ou un slogan. Les futurs professeurs seront amenés à inventer avec leurs collègues l'évolution de leurs métiers, les pratiques musicales de demain, la diversité des approches et des apprentissages de la musique. Il importe donc que l'*institution* même de la formation puisse leur être progressivement dévolue, à la fois par les travaux dont ils doivent décider par eux-mêmes, par leur représentation dans les divers moments de rencontres de l'équipe pédagogique, et dans les évaluations qu'ils mènent des enseignements qu'ils reçoivent.

La diversité des cursus proposés dans les divers centres est une avancée considérable pour la profession, car elle permet d'une part la diversité des approches de formation, et d'autre part un choix fait en connaissance de cause par les candidats. Dans nombre d'écoles d'art en Europe, cette diversité de l'offre est aujourd'hui assurée. Ce qui est très pertinent lorsqu'il s'agit d'une formation artistique. Cela suppose bien sûr que les candidats disposent d'une information adéquate, complète et sans langue de bois sur ce que proposent les divers centres. Le site du Cefedem Rhône-Alpes comporte de nombreuses pages explicitant sa démarche propre.

## • Résumé

• Grâce à une nouvelle procédure d'habilitation permettant aux centres de formation de proposer leurs propres cursus, et de les mettre en œuvre une fois l'habilitation accordée, le Cefedem Rhône-Alpes a pu développer une plus grande cohérence de ses curricula. En particulier certains aspects de la formation ont pu être précisés et développés de manière à étendre à l'ensemble des dispositifs la volonté de rendre les étudiants eux-mêmes acteurs, voire auteurs, de leur formation. La généralisation d'une pédagogie de projets, de contrats et de recherche a ainsi été rendue possible.

• Ainsi a été mis en œuvre un dispositif de validation des compétences à enseigner engageant l'étudiant dans une enquête sur le terrain et la construction d'une ou de plusieurs « séquences d'enseignement ». Les étudiants bénéficient pour cela de l'accompagnement de professeurs référents. Leur mission est d'assurer le suivi pédagogique et didactique du groupe d'étudiants dont il a la charge, de façon collective et individuelle. Ils participent à la réflexion pédagogique du Centre et constituent aujourd'hui le premier réseau de professeurs de la région impliqués dans la formation et la philosophie du Cefedem Rhône-Alpes

• C'est une démarche qui conduit à interroger la notion même d'institution : permettre aux futurs enseignants de produire de l'institution en leur qualité d'acteurs au sein de l'institution, participant au développement et à l'ouverture de celle-ci, y contribuant de façon permanente.

## V. Le Cefedem Rhône-Alpes et la recherche en pédagogie de la musique

### 1. Des publications, des colloques, des rencontres.

Dès la création du Cefedem Rhône-Alpes, nous avons estimé nécessaire de développer des axes de recherche sur la spécificité de l'enseignement de la musique. Il n'existait plus guère de publications sur cette question, ni de lieux spécifiques où elle pouvait se déployer.

Il était au fond assez normal que ce soit un centre de formation à l'enseignement spécialisé qui prenne cette mission. Un tel centre constitue un lieu où, à l'évidence, ces questions se posent et aussi peuvent trouver à se renouveler.

Ajoutons qu'un tel lieu est par nature adéquat pour permettre la rencontre entre des enseignants qui sont rarement appelés à se réunir et à échanger au-delà de leurs structures propres.

Comme on l'a signalé à maintes reprises ici, les mutations de la production de la musique, de sa diffusion et de ses métiers étaient déjà largement en cours dans les années 1990. Il fallait se doter de moyens pour penser la spécificité de l'apprentissage de la musique, sans pour autant constituer des corpus de recherches étroits ou trop pointus. Ceci aurait été hors de notre portée, puisque l'activité de recherche devait se faire avec nos moyens propres et en sus des activités de formation. Mais surtout, il nous fallait développer les éléments de cette recherche en y associant à la fois des professionnels de l'enseignement et divers spécialistes des sciences humaines et de la pédagogie. C'est ainsi que depuis plusieurs années, le Cefedem Rhône-Alpes a mené cette volonté de recherche par le biais de plusieurs colloques mêlant les diverses expertises, et par la publication d'une revue, « Enseigner la musique ». Des rencontres annuelles avec les professeurs et étudiants de la région, nommées les « Journées rencontre-débat », constituent par ailleurs l'occasion de mener, entre professionnels, une réflexion collective au départ d'expériences innovantes ou de questions d'actualité.

En-deçà de cette démarche plus visible, le Cefedem Rhône-Alpes a organisé des séminaires réunissant les formateurs du centre, quelques professeurs intéressés et des experts dans les domaines de l'anthropologie, des sciences de l'éducation. La question par exemple d'une « culture musicale en actes » évoquée plus haut a été abordée au cours de deux années au travers de tels séminaires.

Au-début de chaque année académique, l'équipe du Cefedem Rhône-Alpes et celle de la formation diplômante au certificat d'aptitude du cnsmd de Lyon se réunissent pendant une semaine. On y étudie des auteurs très divers qui permettent le renouvellement de notre propre réflexion. Plusieurs axes de recherche ont été développés dans ce cadre. Ils ont largement contribué à la formation des formateurs, dont plusieurs ont entamé des études de 3ème cycle parallèlement à leur activité au Cefedem. Enfin, cette rencontre en « temps suspendu » permet aussi à l'équipe de revenir sur la conception des dispositifs : c'est régulièrement l'occasion d'en proposer de nouveaux et de les soumettre à l'élaboration collective.



## 2. La création d'un centre de recherche

Aujourd'hui, un Centre de recherche a été créé au Cefedem Rhône-Alpes.

Ce *Centre de recherche du Cefedem Rhône-Alpes* se consacre à l'étude des pratiques, didactiques et territoires de la musique. Il regroupe des artistes, musiciens, enseignants et chercheurs qui collaborent à la production et au développement de savoirs et savoir-faire au carrefour des sciences sociales et des arts.

*Le centre est organisé en trois thématiques de recherche.*

La première concerne les « Territoires musicaux ». L'approche de l'art musical en termes de pratiques sociales implique la prise en compte d'un territoire musical, non seulement comme espace politique où se déploie une activité musicale, ou comme territoire de la culture impartie à la musique, mais aussi comme territoire constitué par la musique. Les esthétiques et les pratiques produisent de la culture au sens anthropologique du terme, et les modes d'enseignement, de transmission, de médiation sont eux-mêmes créateurs de territoires musicaux. Évitant les pièges d'une fonctionnalisation musicale suivant les stéréotypes sociogéographiques, les études comparatives des contextes culturels des apprentissages musicaux permettent de penser la musique comme espace constitutif du territoire.

La deuxième thématique est relative à la question des didactiques, des langages et des pratiques musicales. L'implication des processus didactiques dans la construction et le renouvellement des langages et des pratiques musicales est sans cesse expérimentée par les artistes, musiciens, enseignants, toutes qualifications qui délimitent moins des postures ou inscriptions professionnelles que des actes et modes d'action socialement signifiants. L'implication des pratiques, manières de faire et savoir-faire, dans la construction de didactiques et processus d'apprentissage, participe de la réflexion sur l'enseignement et les dispositifs pédagogiques. Par l'analyse de contextes d'apprentissages et l'étude de la singularité des matériaux à la fois conceptuels et pratiques engagés par les musiciens enseignants, il s'agit de considérer a priori la possibilité d'un inventivité à la fois artistique et pédagogique.

La troisième thématique interroge les modèles et les enjeux de formation artistique. L'enseignement de la musique et la formation à l'enseignement ne sauraient poursuivre leurs objectifs sans questionner leur propre objet et ses délimitations. L'affirmation, au plan national, puis européen, d'une logique commune à l'ensemble des formations artistiques, incite au développement de recherches partagées et aux échanges d'idées entre artistes enseignants, dans des domaines historiquement constitués en secteurs professionnels. L'analyse des modèles et enjeux de formation artistique interroge les conditions mêmes de l'émergence et du développement des dynamiques artistiques et suppose le développement d'études comparées de contextes d'apprentissage et de pratiques.

### 3. Une formation par la recherche

On a évoqué à plusieurs reprises au long de ce document l'intérêt à concevoir la formation au départ de travaux dans lesquels les étudiants sont amenés à faire « des » recherches ». Il ne s'agit pas de leur demander de compiler des sommes de travaux déjà publiés. Ce qui est en jeu, c'est qu'ils aient des questions à (se) poser : à leur métier, aux pratiques musicales, aux institutions dédiées à leur transmission, à leur propre itinéraire. C'est un point essentiel pour qu'ils soient réellement en charge de ces questions. Comme on l'a déjà aussi évoqué, il importe que les étudiants soient amenés à formaliser, à l'oral comme à l'écrit, de telles questions et les réponses qu'ils y apportent, renouvelées par les « enquêtes » qu'ils mènent dans les divers moments de la formation.

La question de la recherche dans un tel enseignement supérieur se trouve ainsi renouvelée. Les travaux d'étudiants, tant sur des objets artistiques - dans le cadre des projets - que sur les séminaires qu'ils ont à animer en groupes, les amènent à prendre pied de facto dans la dimension de la recherche : problèmes et questions à poser, jeux d'hypothèse, documentation et sources, essais, formalisation et transmission à autrui, tant dans des moments de musique que lors d'exposés.

Cet aspect est fondamental si l'on envisage, ce qui est le propos ici, de permettre à des musiciens de domaines différents de travailler ensemble sur des objets plus variés.

Il ne sera peut-être pas question à ce niveau de « recherche » au sens académique usuel du terme : notons que, en musique, seuls les travaux de type musicologique s'inscrivent dans cette dimension de recherche « académique », et non les activités de pratiques qui, elles, relèvent de cette conception de « recherche artistique » en grand développement aujourd'hui.

Ces activités de « recherche » sont nécessaires pour permettre aux futurs professeurs de se questionner sur les rapports qu'ils entretiennent avec les divers mondes dans lesquels ils évoluent. Ainsi, en Europe et dans le monde, les dimensions locales ou régionales font aujourd'hui l'objet d'une réflexion qui, outre les questions économiques, touchent également aux compétences professionnelles, celles-ci ayant toujours à s'articuler avec autrui : individus, institutions ou associations, parfois dans une perspective d'intérêt public. Par exemple, la question des actions d'un musicien dans un ou des territoire(s) donné(s) doit pouvoir être abordée sur divers plans : bien sûr celui des conditions matérielles, financières et organisationnelles propres à une activité musicale particulière (variables sans doute selon les esthétiques) ; mais aussi ceux des rapports avec les publics en fonction des divers rôles que le musicien est appelé à occuper : enseignant, promoteur de pratiques musicales amateurs, producteur local, co-acteur de divers projets en partenariat : aux niveaux local, régional ou national.



## 4. Réflexion prospective à partir de deux nouvelles orientations : les pratiques musicales comparées et la « réticularisation » des formations

### *Les pratiques musicales comparées*

La nécessité d'organiser au sein de dispositifs cohérents et accessibles la confrontation des diverses pratiques musicales, nous a fait arpenter de nombreuses questions. Ainsi lors d'un échange avec des collègues martiniquais, la notion de « patrimoine » fut débattue. A quoi aurait servi, dans la Caraïbe, une formation de musiciens, futurs enseignants, qui ne prendraient pas en compte la singularité des nombreuses diverses pratiques de ces régions ? La mazurka et la danse en quadrille avaient été il y a fort longtemps détournées de leur origine « blanche », et dans les colonies, les esclaves s'en servaient pour faire leur propre musique. Celle-ci leur permettait de garder une identité forte, tout en se dissimulant comme telle au colonisateur. Comment éviter de débarquer, sous prétexte de coopération, avec la panoplie solfégique correspondant aux mazurkas et polkas ? Comment prendre en compte la virtuosité de ces musiciens, sans pour autant les enfermer dans une logique identitaire, un ghetto de plus, et symétriquement, comment les « blancs » que nous étions pouvaient-ils s'enrichir de leurs musiques ? C'est à ce moment - au début des années 2000 - que nous nous sommes mis à envisager des cours de « patrimoines comparés » : tous les genres musicaux y seraient appelés à élucider leurs pratiques respectives, dans le cadre très exigeant consistant à ce que chacun s'initie concrètement à la pratique de l'autre, selon une succession de moments où chaque musicien de chaque genre soit tour à tour initiateur et initié.

Cette notion de « pratiques musicales comparées » a depuis trouvé à s'intégrer dans les dispositifs de pratiques comparées évoqués plus haut.

Le but n'est nullement de former des musiciens pleinement « multicartes », capables de jouer, et très bien, des choses aussi radicalement diverses qu'une sonate de Beethoven, des percussions mandingues ou de savoir improviser en temps réel au moyen d'ordinateurs en électro. L'enjeu, c'est que le temps des études musicales soit consacré à s'interroger plus finement sur la manière dont la musique est produite, sur la manière dont les contextes humains, sociaux et historiques interviennent dans le geste qui produit la musique, et sur les procédures de coopération que les musiciens développent pour arriver à jouer entre eux. Cette conception de la création artistique permet d'échapper aux apories du débat sur les valeurs des musiques, et surtout de restaurer pleinement la place des pratiques, en les envisageant comme premières, non par opposition aux « théories » musicales le plus souvent enseignées en parallèle, mais comme génératrices d'interrogations permettant, par l'action musicale, par la recherche, la documentation, l'essai et l'erreur, une théorisation qui résulte du cœur même de ce qu'on a rencontré en s'essayant à d'autres pratiques. Pour cela, il faut quitter le registre de la seule érudition passive, se confronter à un *faire*, et mener une *action de musique* dans un domaine différent du sien. En rassemblant des musiciens issus d'horizons multiples, on se donne la possibilité de penser et d'agir en termes de *pratiques* : à l'inverse des guichets séparant les « genres » musicaux, les pratiques, elles, peuvent s'analyser, s'étudier, faire l'objet d'allers retours, pour autant toutefois qu'on se confronte à elles en les *travaillant pratiquement* et de manière réflexive, et qu'on se confronte à leurs caractéristiques propres. On pourra alors par exemple se documenter sur leur(s) histoire(s) singulières, les comparer à des pratiques très voisines, en tentant de saisir le grain de subtiles différences ; ou comparer diverses manières de *faire* ce qui peut paraître la même chose et qui ne l'est pas ; et bien sûr confronter des *manières de faire* dans des « genres » très différents.

Il s'agit bien d'un travail concret d'exploration, d'essai et d'erreurs, d'allers retours au sein d'un travail alternant les phases individuelles et communes. Cette démarche suppose l'appui d'un collectif de musiciens « mixtes », rassemblant novices et experts des divers « genres », ayant décidé, non de fusionner, mais de mettre leurs moyens en commun pour se risquer à faire ce qu'on ne sait pas - encore - faire et par là de commencer à comprendre « comment ça marche ailleurs » et, partant, chez soi. Chaque essai de pratiques devient ainsi l'occasion de mener une « enquête » active sur les procédures inventées ou utilisées, sur les moyens souvent non dits qui permettent de les mettre en œuvre, sur les contextes qui les ont vu naître.

### *La « réticularisation » des formations*

La notion de « réticularité » des formations peut quant à elle, poser au lecteur quelque problème sémantique. Il s'agit simplement d'envisager les cursus « en réseaux ». L'idée est que, après chaque travail, les groupes d'étudiants formulent dans leur bilan trois questions que celui-ci les a amené à se poser, dans le domaine musical, et qu'ils souhaiteraient documenter ou expérimenter davantage. Ces trois questions doivent relever de champs suffisamment différents. Ces thèmes sont ensuite négociés avec l'ensemble de l'équipe de formateurs. On peut ensuite procéder avec les étudiants à un choix : il faudra alors envisager avec eux, au départ de propositions concrètes qu'ils ont à apporter, la manière de traiter ces questions ou ces thèmes, et d'établir bien sûr des priorités. A terme, la formation tout entière peut ainsi se redéfinir de manière dynamique, les étudiants devenant progressivement les auteurs du « programme ». L'équipe doit encadrer une telle démarche en énonçant des contraintes qui permettent le traitement réel des sujets ainsi mis en recherche, tout en s'assurant du respect des apprentissages à mener dans chacune des UE. Elle a aussi à vérifier avec les groupes d'étudiants la pertinence des démarches retenues pour traiter ces thèmes. Elle a enfin à organiser la « publicité » auprès de l'ensemble d'une promotion des travaux menés par chacun des groupes. Les formateurs accompagnent et soutiennent les groupes pendant l'ensemble du processus. On rencontrerait ainsi l'intention de rendre les étudiants réellement auteurs de leur formation, tout en respectant le principe d'un cursus général comportant divers aspects de formation. L'intention de faire la « dévolution » de leur formation aux étudiants est souvent évoquée : on voit ici un moyen pour en explorer la piste.

Aujourd'hui, les pratiques de la musique sont très diverses, les lieux où on les pratique très variés, comme les populations qui en sont « amateurs ». Cette « multi-location » de la musique - pour parler comme Michel de Certeau - constitue une chance : les cursus peuvent devenir des parcours diversifiés par l'étudiant par explorations successives. Le monde des musiciens devient un grand bassin de ressources : on peut se proposer de l'arpenter en réseaux - en rhizomes, selon la pensée si forte de Guattari et Deleuze. La hiérarchie des tâches à réaliser n'a plus uniquement à être pensée a priori, selon une logique verticale et hiérarchique, mais co-construite entre chaque apprenti musicien et une équipe de musiciens référents. Voilà de nouveaux habits pour les enseignants, qui parfois viendraient, pour un temps ou un projet, de l'extérieur de l'institution. On y travaille alors par projets, par contrats, par découvertes, par retour réflexif sur ce qu'on produit : un atelier, en fait, mais à l'échelle du rhizome. Un cursus peut-être infiniment plus riche que celui construit par les distinctions disciplinaires qui obligent à des choix non informés, non réfléchis, parfois hasardeux, et au total rarement pertinent.

## Résumé

La recherche au Cefedem Rhône-Alpes est un principe de formation. C'est aussi une activité nécessaire à un tel centre, dans la mesure où cette recherche est aujourd'hui indispensable pour faire face à la fois à la complexité grandissante de l'exercice musical et à la volonté démocratique qui préside aux lieux d'apprentissage de la musique.

Cette activité de recherche ne peut être déliée des praticiens. Ceux-ci doivent pouvoir bénéficier d'un accompagnement pour échanger sur leur métier, et formaliser par des écrits ou des rencontres leurs réflexions. Une telle recherche doit contribuer d'abord à l'élaboration d'une culture professionnelle davantage outillée, par-delà les nécessaires spécificités de chacun.

La rencontre entre pratiques différentes de la musique est envisagée comme un vecteur important de cette culture professionnelle. Enfin, il importe d'arriver à développer des formations dans lesquelles les jeunes musiciens auraient progressivement en charge la définition d'une part importante de la formation, entre autres dans le domaine de l'exploration de toutes les pratiques.



## Conclure ?...

Le Cefedem Rhône-Alpes est à une « croisée des chemins », comme on dit.

La philosophie qui l'a mené au long de ces années à proposer une formation de jeunes musiciens à l'enseignement correspondant aux impératifs de notre temps. Parmi ces impératifs, il y a celui de la rencontre de publics élargis, à travers une offre d'apprentissages et de pratiques diversifiée. Il y a aussi celui d'une formation artistique forte, qui renouvelle les principes de l'excellence en affirmant la nécessité.

Il est important de permettre à tous les musiciens d'arpenter les aspects de la complexité contemporaine, non pour les soumettre à un régime intellectuel ou philosophique particulier. Mais pour qu'ils puissent se saisir de tous les aspects de leur art et du ou des mondes dans lesquels ils l'exercent.

Le Cefedem Rhône-Alpes a été fondé pour permettre aux musiciens de se former à leur métier. Comment sauvegarder et perpétuer cette compétence unique de formation à l'enseignement, ouvert à toutes les pratiques et de haute exigence ?

Le Cefedem Rhône-Alpes est appelé à évoluer dans sa forme institutionnelle : la collaboration avec des structures, plus installées que n'a pu l'être jusqu'ici notre centre, est assurément une piste importante. S'adosser à de telles structures sera un avantage, et peut même contribuer à préserver, non seulement la mission spécifique du Cefedem Rhône-Alpes, mais aussi les nombreux outils qu'il a forgés.

Il importe de développer le réseau déjà important des professeurs de musique et des musiciens experts qu'a tissé le Cefedem Rhône-Alpes, tant en région qu'au niveau national. Ce réseau doit maintenant s'ouvrir à des partenaires encore plus multiples, dans l'éducation nationale et dans le monde associatif. Ce réseau gagnera aussi à compter parmi ses membres des instituts de recherche, des acteurs de l'éducation populaire et des lieux de diffusion dont certains aujourd'hui se sont ouverts aux pratiques d'initiation et de formation. Le site Internet du Cefedem Rhône-Alpes comportera de nombreux liens renvoyant vers ces structures et servira à organiser les relations du milieu des musiciens avec des univers sociaux et professionnels divers. Un blog a été créé permettant la réflexion commune de la profession sur la musique, le métier de musicien et l'enseignement de la musique.

Le développement de partenaires divers doit s'accroître. C'est le cas aussi de relations internationales. Les procédures de formation au Cefedem Rhône-Alpes ont régulièrement été saluées par les commissions travaillant au sein de l'Association Européenne des Conservatoires. Le Cefedem Rhône-Alpes est aujourd'hui à même de proposer à des institutions partenaires de poursuivre son histoire en inscrivant son action propre, dans toutes ses spécificités, au sein d'un programme innovant, et de le porter avec ses partenaires devant la profession au niveau international.

La formation au Cefedem Rhône-Alpes a depuis longtemps dépassé le stade expérimental : nous souhaitons qu'un cadre de coopération adéquat, respectueux des spécificités de chacun, puisse en garantir l'audience en l'inscrivant dans des perspectives à long terme.

*Cefedem Rhône-Alpes - Octobre 2013*







## **Cefedem Rhône-Alpes**

14, rue du Palais Grillet - 69002 - Lyon

<http://www.cefedem-rhonealpes.org/>

Décembre 2013