
Les pratiques collectives : Une nouvelle mission pour l'accompagnateur?

CEFEDM Bretagne
Formation Continue 2005/2007

Sébastien RODALLEC - Accompagnement

INTRODUCTION	4
I L'ACCOMPAGNATEUR, LE METIER, SES MISSIONS	6
1 Définitions	6
a) L'étymologie	6
b) Les dictionnaires	6
c) Une définition plus subjective	7
2 Petit historique	8
a) Avant le 18eme siècle	8
b) A partir de la fin du XVIIIème siècle	8
c) Depuis le XXème siècle	9
3 le métier d'accompagnateur	10
a) L'accompagnateur du XXème siècle : évolution et rôle.	10
b) La dualité entre l'enseignant et le musicien	10
c) Un rôle pédagogique pas toujours bien défini	11
d) 2002 2003 les états généraux de l'accompagnement un statut et des missions mieux définies	13
II LES PRATIQUES MUSICALES DE REFERENCES	15
1 définitions	15
a) Les pratiques sociales de référence	15
b) Les pratiques musicales de référence	16
2 Etat des lieux.	16
a) Le musicien amateur laissé pour compte	16
b) Un essai de changer par la pratique collective	17
3 Nécessité d'un enseignement adapté aux pratiques de référence.	18
a) Rôle de l'école de musique	18
b) Vers un référentiel commun de compétences	19
III LES PRATIQUES COLLECTIVES : UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE A DEVELOPPER PAR L'ACCOMPAGNATEUR	21
1 Une évolution du rôle de l'accompagnateur	21
a) Les ressources et les compétences d'un accompagnateur	21
b) L'enseignant accompagnateur et les pratiques collectives : un acteur majeur	23
2 Repenser l'organisation de l'école de musique autour des pratiques collectives	24

3 Les résistances au changement	25
4 Repenser sa pratique d'enseignement	27
Un exemple personnel	27
CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE	31
ANNEXES	32

Introduction

Le point de départ de ce mémoire vient d'une discussion avec un de mes anciens élèves qui suivait mes cours de formation musicale. Vu qu'il avait suivi le cursus complet du Conservatoire, je fus surpris et attristé d'entendre, lorsque je le revis quelques années après qu'il ait quitté l'école, qu'il avait totalement arrêté sa pratique musicale. Toutes ces années de travail pour rien ? J'avais le sentiment de constater un gâchis. Certes cet élève se destinait à un métier d'ingénieur mais il aurait pu conserver une pratique en amateur de bon niveau. Que s'était-il donc passé ? Qu'est-ce que l'école ne lui avait pas apporté ? Pourquoi l'école ne lui avait-elle pas donné les clefs de l'autonomie qui lui auraient permis de continuer ? Fort de ce questionnement je résolus de chercher une solution en tant qu'accompagnateur afin d'habituer les élèves à jouer ensemble, à se rencontrer, à adapter du répertoire pour amener les futurs musiciens amateurs à continuer leur pratique instrumentale de manière autonome.

Un mémoire est un investissement, que ce soit en temps de recherche, de travail et d'écriture. Un questionnement personnel issu d'un travail de recherche approfondi. Au terme de trois années complètes de formation continue au Cefedem, le sujet de base de mes recherches s'est imposé tout naturellement puisqu'en rapport direct avec mon activité professionnelle : le métier d'accompagnateur. De part mon parcours éclectique (cursus classique au Conservatoire mais aussi pianiste de jazz, clavier dans des formations de musique actuelle, répétiteur à l'ensemble Mathéus), j'ai pu depuis mon plus jeune âge observer puis tester « de l'intérieur » tous les aspects d'un enseignement musical. Du statut d'élève de piano je suis passé à celui de professeur de formation musicale pour me spécifier par la suite plus particulièrement dans le métier d'accompagnateur. Au cours de ces années, fort de mes nombreuses expériences professionnelles, j'ai dû naturellement me poser des questions sur mon métier qui m'ont amené progressivement à poser un regard sur les pratiques collectives au sein des écoles de musique. Ce mémoire me permet de mettre en mots une réflexion sur les enjeux, les finalités de l'enseignement musical, sur le rôle social de l'accompagnateur dans le contexte d'un établissement artistique.

C'est à travers ces préoccupations que je me suis penché dans un premier temps sur les définitions appropriées aux contextes de l'accompagnateur, à travers l'histoire. Ce que représentent ce métier et ses missions.

Mes réflexions m'ont amené à parler des pratiques musicales de références, le lien qui les rattache au métier de musicien enseignant et la préoccupation des institutions vis-à-vis de ces dernières.

Dans un dernier point, et en m'appuyant sur mon expérience professionnelle, j'ai envisagé pour l'enseignant accompagnateur une mission de tutorat des pratiques

collectives comme possible solution pour une meilleure adéquation de l'enseignement avec les pratiques musicales des futurs musiciens professionnels ou amateurs.

Le contenu de ce mémoire n'a pas la prétention d'apporter des vérités inébranlables aux questions posées, ni de révolutionner le système mis en place actuellement. Il tend à donner une solution possible pour améliorer les choses, une direction pédagogique éventuelle. Il est plutôt un regard, soumis à la réflexion des lecteurs qui sont invités à y voir matière à débat.

I L'accompagnateur, le métier, ses missions

1 Définitions

a) L'étymologie

Accompagnement est un très vieux mot riche en définitions qui a traversé les âges. Si aujourd'hui on entend par accompagnateur en école de musique ou en Conservatoire un métier pluridisciplinaire qui regroupe de nombreuses activités : accompagnateur des cours de chant, chant choral, ensemble vocal, art lyrique, danse classique, danse contemporaine, différents instruments, répétitions, auditions, concours, concerts, Master Classe. Les faits n'ont pas toujours été ainsi et nous pouvons constater une évolution du rôle d'accompagnateur au fil du temps. Il est alors utile de rechercher le mot à sa source pour en retirer son sens ultime et fondé.

Concernant le mot **ACCOMPAGNER** Le dictionnaire étymologique Larousse nous invite à la définition du mot **COMPAGNON**. Les premières traces du mot sont retrouvées à partir de 1080 dans *la Chanson de Roland* ; il est issu du latin populaire *Companio* onis « celui qui mange son pain avec », sans doute calqué du gothique *gahlaiba*, de *ga*, avec, et *hlaia*, pain.

Le mot **ACCOMPAGNER** quand à lui apparaît au XIIème dans *la chanson de Roncevaux* (chanson de Roland version du XIIème et du XIIIème siècle). Il vient de l'ancien français *compain*, « être de compagnie avec ». **Le sens musical** apparaît au XVème siècle.

Le mot **ACCOMPAGNEMENT** apparaît en 1283 dans *les Œuvres poétiques de Philippe de Remi* de Sire de Beaumanoir mais c'est en 1690 qu'Antoine Furetière dans son *Dictionnaire universel* publié en 1690 le définit dans un sens musical.

Enfin, le mot **ACCOMPAGNATEUR** dans son sens musical apparaît en 1670 dans une lettre de la Marquise de Sévigné.

b) Les dictionnaires

Il est intéressant de constater que dans le dictionnaire les mots qui précèdent et qui suivent le mot « accompagner » sont : acclimater, accointance, accolade, accommoder, accompli, accord, s'accorder...

Dans le Robert :

- Accompagnateur, trice : Mus. et cour. Personne qui accompagne la partie principale.

Au XX^{ème} : Personne qui accompagne et guide un groupe. Guide.

- *Accompagner* :

Exécuter un accompagnement musical, soutenir une mélodie, un chant à l'aide de la voix ou d'un instrument. | *Accompagner une chanteuse au piano.*

Dans le Petit Larousse :

- *Accompagnateur* :

Mus. : Personne qui accompagne la partie principale avec un instrument ou à la voix.

c) *Une définition plus subjective*

Dans la revue Marsyas 33. Mars 1995, Revue pédagogique musicale et chorégraphique, Marie-Paule Siruguet, pianiste, professeur de piano et d'accompagnement au CNR de Boulogne Billancourt, ancienne coordinatrice de la session de préparation au diplôme d'Etat d'accompagnement en 1995, donne alors la définition suivante pour le mot **accompagnement** : *Action de jouer une partie musicale de soutien à la partie principale. Ensemble des sons qui s'harmonisent avec une mélodie donnée, vocale ou instrumentale. (En termes militaires : action de soutien).*

2 Petit historique

a) Avant le 18ème siècle

La basse continue

La musique occidentale a subi au cours des siècles de profondes transformations. La principale évolution est majeure et concerne la manière d'écrire et de penser la musique : verticalement. C'est la dimension harmonique¹ de la polyphonie qui a amené ce changement en incluant progressivement les notions de voix principale et de voix d'accompagnement qui endossera la nouvelle fonction de soutien harmonique. La notion d'accord naît dès le XIVème siècle. La polyphonie devient une sorte de monodie « accompagnée » par d'autres voix. Ainsi naissent les techniques initiales de l'accompagnement : basse continue qui sera bientôt chiffrée, pratique de l'harmonie improvisée, réduction en accords verticaux d'une polyphonie horizontale.²

A la fin du XVIème siècle apparaît le chiffrage de la basse continue précurseur de la grille de jazz, sténographie musicale. La basse chiffrée et l'harmonie ressemblent alors beaucoup aux outils utilisés par le métier d'interprète. Jusqu'au XVIIIème siècle toutes les écoles recensées sont situées à Paris. Dans ses principaux textes pédagogiques, Jean-Philippe Rameau insiste sur l'importance de l'éducation de l'oreille grâce à des leçons toujours accompagnées avec un instrument harmonique : « *un bon musicien doit savoir s'accompagner car c'est le seul moyen d'acquérir promptement la sensibilité à l'harmonie, sans laquelle sensibilité on est jamais bon musicien* ».³

Pour l'anecdote citons le cas de Carl Philipp Emanuel Bach, merveilleux musicien et compositeur de talent recruté par Frédéric II, roi de Prusse et flûtiste émérite uniquement en qualité de premier claveciniste, et dont la mission principale est d'accompagner les solistes.

b) A partir de la fin du XVIIIème siècle

C'est en 1793 que les Républicains fondent l'Institut National de Musique, rebaptisé en 1795 Conservatoire National de Musique. C'est un organe d'Etat dont le double but est d'alimenter l'Opéra de Paris en chanteurs et musiciens

¹. Coeurdevey (1995) *Histoire du langage musical* -

² Alain (1965) *L'harmonie* -

³ J.P. Rameau, *Nouveau système de musique théorique* (1726).

d'une part, et les musiques de l'armée, d'autre part. Bernard Sarette, premier Directeur du Conservatoire, dit dans un discours devant la Convention :

« la surveillance de l'Etat est envisagée comme une heureuse disposition : grâce à l'institution d'un Conservatoire National, la musique n'aura d'autre vocation que d'exprimer la gloire de la Nation »⁴.

Ce conservatoire ne vise que quelques pratiques de très haut niveau : musicien d'orchestre (plutôt super soliste, pas vraiment tuitiste), concertiste, chef d'orchestre, compositeur. On y instruit quatre matières principales : le solfège, les instruments, le chant, la composition. La visée de ce modèle idéal de Conservatoire et un réseau d'écoles tournées vers ce sommet proche de l'inaccessible a généré un enseignement dit élitiste et de forme pyramidale : beaucoup de débutants mais peu d'élus. L'accompagnement est considéré dans ce projet, comme une mise en pratique des cours de composition, un outil et non pas comme l'apprentissage d'un métier. A partir de 1823 les classes d'accompagnement et d'harmonie ne sont plus distinctes comme c'était le cas auparavant car le but est de former des élèves qui soient à la fois de bons harmonistes et de bons accompagnateurs. La situation change à nouveau en 1878, la classe d'accompagnement sera différenciée de la classe d'harmonie.

c) *Depuis le XXème siècle*

Plus tard, en 1914, une classe de direction d'orchestre est créée, à partir de 1929, ne sont admis dans celle-ci que les élèves uniquement masculins, titulaires au moins d'un second prix d'harmonie ou d'accompagnement au piano.

D'abord classe subalterne, elle est chambre d'expérimentation pour les apprentis compositeurs mais aussi la seule possibilité pour les femmes d'approcher les disciplines nobles de la composition. Comme le dit Emmanuel Hondré⁵ : « Au cours de ces années, de nombreuses classes d'accompagnement se sont créées en France. L'accompagnement comme profession commence seulement aujourd'hui à être envisagé avec l'accroissement considérable de nombreux établissements. » Le changement est brutal.

De nos jours les classes ne sont plus ni une première étape pour les disciplines d'écriture, ni réservées aux érudits : ce sont des classes d'apprentissage de haut niveau. Répondant à la création du C.A. d'accompagnement (1979) et anticipant celle du D.E. (1989).

L'accompagnement est donc devenu indépendant et s'est autonomisé : le projet de Sarette est définitivement enterré et l'accompagnement réinventé.

⁴ Noémi Duchemin : « *Le modèle français d'enseignement musical* », tiré de « *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique* »-Cefedem Rhône-Alpes 2002

⁵ Hondré (2002) *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique – Tome I*

3 le métier d'accompagnateur

a) *L'accompagnateur du XXème siècle : évolution et rôle.*

Nina Berberova, romancière russe écrit en 1934 :

« Par la suite, il m'est arrivé, des dizaines de fois, de paraître à ses côtés sur une estrade, mais je n'ai jamais su comment saluer, dans quelle direction porter mes regards, ni à quelle distance derrière elle je devais marcher. Je passais rapidement, comme une ombre, sans regarder le public, je prenais place en baissant les yeux, je posais mes mains sur le clavier. »

Cet extrait est tiré du roman « *l'accompagnatrice* », traduit en 1985, cinquante ans après sa parution. Le rôle de l'accompagnateur fut particulièrement mal considéré à la fin du XIXème siècle. Souvent considéré par le public comme un mal nécessaire, l'accompagnateur était traité par les solistes et particulièrement les chanteurs, avec condescendance et dédain, sans *aucune amabilité*. L'accompagnement était alors plutôt considéré comme une pratique ponctuelle faisant partie des autres activités composant le métier de musicien. Heureusement par la suite, des changements fondamentaux ont pu être observés. L'évolution de la classe d'accompagnement du CNSMDP est exemplaire de ce processus de spécialisation.

b) *La dualité entre l'enseignant et le musicien*

Toute l'ambiguïté du rôle de l'accompagnateur est montrée d'emblée par ce questionnement : Est-ce celui à qui l'on peut tout demander (surtout d'être le plus discret possible et de ne pas jouer trop fort) ? Est-ce celui qui suit (qui rattrape parfois les mesures « à l'indienne » des apprentis musiciens). Est-ce celui qui conduit tel un guide qui soutient (toujours dans l'ombre), ou représente-t-il uniquement une gêne pour l'instrumentiste ou l'élève musicien ? Finalement est-il vraiment un enseignant ?

A première vue, l'accompagnateur et l'enseignant ont tous deux fait des choix qui s'opposent : Le premier a choisi de jouer de son instrument, au risque de perdre la reconnaissance de sa profession, le deuxième préfère enseigner quitte à laisser de côté la pratique de son instrument. Le métier d'accompagnateur est sans doute cette profession « ambiguë » dépeint⁶ par Bourdieu⁶ puisqu'elle permet au futur enseignant accompagnateur de ne pas tirer un trait sur sa vocation d'artiste musicien pour embrasser la carrière de pédagogue. Bien évidemment, la plus-part du temps le professeur de musique est un artiste-

⁶ Pierre Bourdieu : La distinction – Editions de minuit

interprète accompli, mais dans l'école de musique et aux yeux du public qui la fréquente, celui-ci sera vu dans sa peau d'enseignant.

Dans *La Philosophie de l'éducation*,⁷ Olivier Reboul met en avant les contradictions pédagogiques que représente le couple « enseignant-accompagnateur » :

« La pédagogie, dès qu'elle s'exalte elle-même est toujours tentée de mépriser les savoirs qu'elle est chargée de communiquer : la pente de toute pédagogie est d'être un dogmatisme quant à la forme, la manière d'éduquer, lié à un relativisme quant au contenu (...) Comment éviter cette « pente » ? Il faut peut-être commencer par faire ce que font très rarement les pédagogues, par prendre conscience qu'il n'y a pas une pédagogie, mais plusieurs, cette pluralité même étant le meilleur garde-fou contre le dogmatisme. »

Finalement, on voit bien que les différences entre les deux fonctions existent mais qu'au lieu de tenter de les atténuer, elles doivent plutôt être envisagées comme un avantage qui permettrait une complémentarité.

c) Un rôle pédagogique pas toujours bien défini

Trouver sa place dans un établissement d'enseignement reste encore délicat pour un accompagnateur. On l'a bien compris dans le paragraphe précédent, un accompagnateur n'est pas qu'un enseignant mais il est très important de légitimer son rôle pédagogique pour qu'il puisse s'intégrer efficacement dans une équipe d'enseignants. Sa mission sera alors positive et donc plus efficace. Curieusement, le premier C.A. d'accompagnement a eu lieu en 1979 et le premier DE. en 1988. Pourtant, beaucoup d'accompagnateur titulaire du grade de professeur ont encore beaucoup de mal à trouver un poste correspondant à leur grade.

La Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, direction de la musique 2001 élaborée pendant plusieurs années en concertation avec l'ensemble des acteurs de l'enseignement artistique, se veut un texte de référence qui définit les missions et les responsabilités de service public des établissements d'enseignement artistique.

Les établissements, malgré le discours officiel relayé par l'intermédiaire de cette charta conserve une tradition de relation maître-élève négligeant bien souvent la spontanéité de l'échange, la diversification et le travail collectif. Les

⁷ Olivier Reboul : La philosophie de l'éducation – Ed Presses Universitaires de France (1^{ère} édition : 1989)

accompagnateurs pratiquent sans cesse cette spontanéité sans être pour autant reconnus dans leurs fonctions.

Lors d'une journée-débat⁸ autour de l'accompagnement en novembre 2002, Michel Cukier, inspecteur de la musique en Rhône-Alpes débute son intervention par ce questionnement : « Que se passe-t-il dans les textes ministériels ? Il n'existe pas de document national officiel sur la mission des accompagnateurs ! Quel règlement pour l'organisation du temps de l'accompagnateur ? Quelle différence entre le DE et le CA ? »

Selon Martial Pardo, directeur de l'ENM de Villeurbanne⁹ :

« L'accompagnateur est un enseignant de musique comme les autres. Il rassemble toutes les compétences pour être de plus en plus un moniteur de pratique collective, son domaine de spécialité.

C'est dans ce cadre que le métier peut retrouver un sens nouveau et digne : « accompagner » les étudiants sur la voie de l'autonomie dans le groupe, car ce qui est central est bien le développement des pratiques collectives entre étudiants, ce qui les prépare à leur avenir d'amateurs et de professionnels. Dès lors, la fonction d'un accompagnateur pourrait se décliner en trois temps :

- *L'accompagnement in situ : dans les situations complexes qu'ils sont les seuls à pouvoir affronter*
- *Leurs permanences*
- *L'enseignement de l'accompagnement.*

Là se situerait leur plus fort effet de levier dans l'école, à condition que celle-ci ne limite plus leur raison d'être et leur temps aux seuls examens et que, chemin faisant, elle reconfigure ces examens en évaluation de situations vivantes et pertinentes, faisant, tant que faire se peut, jouer les élèves entre eux. »

Lors du premier colloque sur l'accompagnement¹⁰, on a pu entendre beaucoup de différences de pratiques entre les classes de chant d'une part et les classes instrumentales d'autre part. Il apparaissait clairement qu'une collaboration active existait entre le professeur de chant et l'accompagnateur ce qui n'était pas le cas dans la relation instrumentistes et accompagnateurs. Une des raisons de cet état de fait vient sans doute du choix de certaines pièces pédagogiques particulièrement orientées vers la performance instrumentale. Les enseignants ont donc un regard moins important sur le travail avec piano puisqu'il privilégie ce type de répertoire soliste. Il est fort dommage que la majorité des élèves qui travaillent sur un concerto ne soient attirés que par leur partie instrumentale

⁸ Journée-Débat autour de l'accompagnement en Rhône-Alpes – ANMAM et ENM de Villeurbanne – novembre 2002

⁹ *Compte-rendu journée débat autour de l'accompagnement en Rhône-Alpes/ ANMAM et ENM de Villeurbanne 30 novembre 2002*

¹⁰ Les premiers Etats Généraux de l'Accompagnement, Rennes, 19 et 20 janvier 2003

ignorant bien souvent totalement la partie orchestrale. Leur collaboration avec l'accompagnateur réalisé in extrémis perd alors son sens musical, comme si la partie orchestrale (réduite au piano) constituait une « pièce rajoutée ».

d) 2002 2003 les états généraux de l'accompagnement – un statut et des missions mieux définies

Le statut de l'accompagnateur au sein de l'établissement commence à se définir plus clairement notamment grâce à la « charte d'accompagnement » (cf. annexe) publiée par l'Association Nationale des Métiers de l'Accompagnement Musical (L'ANMAM) en 2002. D'un point de vue technique sa fonction est celle d'un consultant. Sa culture en fait pour l'élève un deuxième référent musical. Les caractéristiques de l'accompagnateur sont redéfinies, renversant l'image de celui qui joue passivement « derrière » l'élève en celui qui joue et qui aide l'élève à progresser en lui apprenant une écoute différente.

Outre, ses deux rôles principaux et étroitement liés :

- Le jeu pianistique / instrumental avec l'élève
- Sa relation pédagogique avec celui-ci, en collaboration avec les professeurs concernés.

Cinq nouveaux critères positifs sont attribués à l'accompagnateur :

- son rôle de « médiateur » (au cœur de l'établissement, en communication avec tous : parents, élèves, enseignants, direction)
- ses compétences transversales (musique de chambre, analyse, déchiffrage, formation musicale, improvisation)
- son rôle pédagogique
- sa responsabilité dans les examens
- ses qualités d'adaptation et d'assimilation.

La rédaction de cette charte d'accompagnement est une date importante car elle a permis de dynamiser la réflexion nationale à tous les niveaux.

« Elle vise particulièrement à rendre cohérent et harmonieux l'organisation des pratiques accompagnées afin de créer des conditions attractives et épanouissantes pour les nouvelles générations, permettant de combler le besoin croissant dans ces professions ». ¹¹

L'ANMAM avait souhaité qu'elle serve de base à la réalisation d'une charte nationale.

¹¹ Extrait de « La charte de l'accompagnement du CNR de Rennes », ANMAM « Etats généraux de l'accompagnement », 2003

A l'heure actuelle, cette charte nationale n'a pas encore vu le jour mais l'action de L'ANMAM a incontestablement changé la vision de l'accompagnement au sein des écoles de musiques. De nombreux établissements ont vu émerger un nouveau département d'accompagnement souvent suivi par la rédaction d'une charte, de plus, la Direction de la Musique consulte régulièrement l'ANMAM dans le cadre de la refonte du Schéma d'Orientation Pédagogique 2007, de la création du DNOP (successeur du DEM), d'une redéfinition globale des diplômes professionnels (DE et CA) et de la rédaction de l'arrêté de classement des établissements.

Cette charte propose que l'accompagnateur intervienne suivant 4 axes principaux :

- Un partenariat entre l'élève et le musicien accompagnateur où les compétences pédagogiques de ce dernier pourront être mises en œuvre avec deux objectifs principaux pour l'élève : développer son autonomie et sa pratique d'ensemble.
- Un partenariat entre professeur et musicien accompagnateur afin de travailler dans une relation d'échange sur le principe de la complémentarité dans l'équipe pédagogique.
- Un partenariat entre l'administration et l'accompagnateur afin d'inscrire le rôle pédagogique de l'accompagnateur et définir son cadre de travail
- Un partenariat entre le département piano et les élèves accompagnateurs afin de sensibiliser et d'amener les élèves pianistes à l'accompagnement par une relation d'échange avec l'enseignant accompagnateur

II Les pratiques musicales de références

Une des réflexions qui me semble essentielle porte finalement sur la manière d'établir le lien étroit existant entre l'enseignement dispensé et les compétences attendues, c'est-à-dire les pratiques musicales à venir. Il est évident que le résultat de cette réflexion dépasse largement le cadre de l'accompagnement car c'est en fait l'ensemble des contenus de l'enseignement dispensé dans une école de musique qui est au centre de ce questionnement.

1 définitions

a) *Les pratiques sociales de référence*

Les pratiques de références représentent l'ensemble des activités (professionnelles ou non) en rapport à un secteur. A chaque pratique correspond un système de référence lié à l'exercice de l'activité (ce référentiel comprend les connaissances, le savoir-faire, les acquis, les expériences et les compétences).

Pour Michel Develay¹² :

« Le terme de pratique sociale de référence renvoie à des activités sociales diverses (activités de recherche, de production, d'ingénierie, mais aussi domestiques et culturelles) pouvant servir de référence à des activités scolaires ».

Pour éclairer cette définition, Michel Develay propose ces exemples :

« La pratique sociale de référence de l'élève en classe de Français peut-être aussi bien celle de l'écrivain que celle du publicitaire ou encore celle du bibliothécaire ou du documentaliste... La pratique sociale de référence de l'élève en classe d'histoire peut être celle du metteur en scène de films historiques ou celle du journaliste ou celle de l'archéologue, ou celle du guide... ».

Dans son livre « Connaître et transformer la matière », Jean-Louis Martinand donne cette définition du terme **pratique sociale de référence** :

« Elle consiste à mettre en relation les buts et contenus pédagogiques, en particulier les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique données ».

¹² Michel Develay : *De l'apprentissage à l'enseignement* – Ed. ESF, 2004

b) Les pratiques musicales de référence

L'expression « **pratique musicale de référence** » est une déclinaison d'une autre expression, « *pratique sociale de référence* », issue du domaine de la recherche en didactique. Le terme le plus adapté serait sans nul doute « **pratiques sociales de référence musiciennes ou musicales** ». Le secteur musical offre une large palette de pratiques musicales de référence : le grand soliste, le sonneur de bagadou , le mélomane, le flûtiste de l'orchestre symphonique de l'université, le batteur d'un groupe de métal, l'étudiant pris au concours du CNSM, l'accompagnateur assistant spécialisé de la classe de danse, le pianiste « qui joue pour son plaisir » etc.

Si l'on fait le parallèle avec les réflexions de Jean-Louis Martinand, Il s'agit donc de promouvoir un apprentissage à travers une pratique référée (exemple : les métiers d'accordeur, les musiciens ou chanteurs amateurs, le métier d'ingénieur du son, de chef d'orchestre...) plutôt qu'à travers un métier existant.

Il me semble donc que la prise en compte des pratiques de référence dans le projet d'un établissement d'enseignement artistique est nécessaire si l'on considère que l'essentiel de la mission des écoles de musique est de développer la pratique en amateur.

2 Etat des lieux.

A l'évidence, on ne peut donner du sens à un apprentissage que lorsque celui-ci est relié aux pratiques qui lui font appel. Dans le livre « Apprendre la musique ensemble »¹³ les auteurs se penchent sur cette réflexion:

« Les pratiques renvoyant à une même notion sont multiples et engendrent de fait, autant de sens distincts. Il en découle que la prise en compte des pratiques musicales de références comme point de départ à la construction d'un enseignement efficace est absolument nécessaire »

Même si il semble parfois impossible d'en dresser une liste exhaustive. Ils ajoutent :

« Force est de constater qu'en de nombreuses structures, ladite voie est ciblée d'avance par l'absence de questionnement sur ces pratiques de référence et leur multiplicité, et que l'élève n'a qu'à s'y fondre, s'y mouvoir comme il peut... ou la quitter. »

a) Le musicien amateur laissé pour compte

En réponse à une demande du public, les écoles de musique commencent à peine à redéfinir en la considérant, l'image du musicien amateur. Une solution consiste peut-

¹³ Eric Demange, Karine Hahn et Jean-Claude Lartigot – Apprendre la musique ensemble Ed Symétrie.

être à initier une pratique musicale d'amateur de haute qualité. Il existe beaucoup de pratiques musicales en amateur et elles sont très variées. Les définir toutes n'est donc pas chose aisée en revanche on peut trouver deux points communs à toutes ces pratiques : un engagement personnel de l'amateur et le souci d'intégrer davantage la musique dans son environnement.

La plus-part des écoles de musique d'aujourd'hui sont organisées autour de quatre activités pédagogiques principales que sont : la pratique individuelle (le cours d'instrument), le cours de F.M., la musique de chambre et l'orchestre. Il semble que l'orchestre n'est plus ressenti comme un dispositif où l'élève peut se construire et projeter sa future pratique d'amateur « référée » :

« Si on observe les séances d'orchestre, on constate que des élèves sont inactifs de long moments et s'y ennuient souvent »¹²

Le problème récurrent que l'on peut rencontrer dans certaines écoles est celui de la démotivation et de l'abandon des élèves du second cycle. Un élève adolescent qui n'a au préalable pas de but professionnel, n'aura pas envie de rester dans l'école. Les valeurs traditionnelles affichées par celle-ci ne le concernent pas vraiment puisque l'institution le considère comme un musicien passif (futur public connaisseur), mais pas comme un musicien amateur. Pire, l'école ne fait souvent pas grand chose pour le préparer à son statut de musicien amateur. C'est d'autant plus curieux que la mission principale et officielle des établissements d'enseignement artistique est justement de former des musiciens amateurs de bon niveau

b) Un essai de changer par la pratique collective

Même si leur histoire officielle insiste sur leur rôle normatif en matière de pratiques pédagogiques, les conservatoires ne sont pas des institutions rigides. Beaucoup de professeurs volontaires ont lors de contextes favorables pu prendre des initiatives personnelles concernant l'enrichissement et l'étendue du répertoire. Ils essaient alors d'initier les pratiques collectives dès le 1^{er} cycle ou au début du 2^{ème} cycle plutôt qu'à la fin du 2^{ème} cycle ou du 3^{ème} cycle comme il se fait à l'accoutumée en favorisant la transcription de partitions et la recherche d'un répertoire adapté. D'autres enseignants aiment préférer ne pas s'engager dans la voie des pratiques collectives pour les raisons suivantes :

- Le répertoire choisi ne semblait pas toujours adapté à l'instrument pratiqué par l'élève
- La peur de voir ses élèves prendre de mauvaises habitudes (postures, justesse)

On retrouve là d'ailleurs, les motifs et les craintes de certains professeurs qui font que les permanences d'accompagnement sont parfois désertées ou évitées par des classes entières d'instrument.

Il est d'ailleurs bon de se demander si ces raisons ne sont pas tous simplement le symptôme d'une possessivité exacerbée.

3 Nécessité d'un enseignement adapté aux pratiques de référence.

a) *Rôle de l'école de musique*

Le rôle principal de l'école de musique est d'amener, à travers son enseignement, l'élève musicien à définir ses souhaits. Cela ne peut se réaliser qu'à travers un maximum d'expériences musicales les plus diverses possibles et aussi et surtout des rencontres musicales variés (élèves, professeurs, intervenants, master-classes, concerts etc.). Plus l'école de musique sera capable d'offrir un panel d'expériences musicales variées (dispositifs variés, esthétiques, courant), plus l'élève élargira sa culture et sera à même d'affirmer ses futurs choix.

Depuis 1984, le ministère de la culture et de la communication définit des repères pédagogiques, sous forme de schémas nationaux d'orientation pédagogique, destinés à l'ensemble des établissements d'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique.

Le schéma 2007 propose plusieurs objectifs :

- Renforcer le lien avec les établissements scolaires (faire naître aux jeunes le désir de pratiquer la musique, développer en eux un sens critique)
- Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement
- Renforcer les liens avec la pratique en amateur.
- Globaliser la formation
- Favoriser les démarches d'invention
- Former à la direction d'ensemble
- Renforcer la place de la culture musicale

Afin d'être cohérent avec le rôle de l'école de musique décrit ci-dessus, je pense qu'il serait opportun d'ajouter à cette liste :

- Elargir le répertoire afin de toucher et donc de faire venir dans l'école une population plus importante et plus différente socialement et culturellement

- tout en permettant la découverte d'autres esthétiques (baroque, jazz, musiques actuelles, musiques traditionnelles)
- Inciter à la pratique collective (orchestre, musique de chambre, atelier ou groupe de travail) dès le premier cycle.
 - Développer la pratique amateur.

En synthèse, la finalité d'une école de musique n'est-elle pas d'aider les étudiants futurs amateurs ou professionnels à devenir autonome, à les encourager à apprendre à jouer en groupe, et pour cela à monter des répertoires et des formations entre eux. Voilà bien un véritable projet d'école avec un item à transmettre qui mènera à la construction d'une évaluation dans des conditions plus artistiques et non de manière artificielle comme c'est le cas actuellement dans la majorité des établissements.

b) Vers un référentiel commun de compétences

Dans un idéal utopique, on pourrait imaginer une école qui recense toutes les pratiques de références possibles. Cette école apporterait un enseignement visant à acquérir les compétences nécessaires aux pratiques recensées. Pourquoi parler d'utopie ? Ce travail est quasiment impossible pour plusieurs raisons :

- Les critères qui définissent les caractéristiques nécessaires pour exercer une pratique de référence spécifique sont tout à fait subjectifs. Il sera quasiment impossible de faire s'entendre sur ces critères des personnes aux avis souvent divergents.
- Répertorier toutes les pratiques musicales de références se révèle être un travail titanesque si on considère leur différences et leur nombres.

La réponse est peut être dans la recherche, l'invention et dans le choix d'enseigner certaines activités qui une fois réalisées (suivant leur importances, leur développements) de manière structurée définiront une pratique musicale de référence.

En fait pour former ce musicien amateur ou ce futur premier violon, ne serait-il pas plus judicieux de se demander quelles sont les différentes activités susceptibles de servir à chaque élève quel que soit son projet, son niveau...et ce dès le premier cycle ?

Cela nous amène alors à tenter de définir un référentiel commun à tous les élèves, décrivant des champs de compétences, utiles quel que soit la pratique de référence envisagée.

Trois points essentiels me semblent décrire notre référentiel commun de compétences : La musique d'ensemble, l'écriture et l'autonomie.

Les deux premiers points ne sont malheureusement peu ou pas abordés dès le 1^{er} cycle. Pourtant ces sont toutes deux des compétences utiles tant pour l'élève qui se destine à une voie professionnelle, que celui qui va arrêter l'école de musique au bout de quelques années. Savoir écrire la musique, composer permettra d'arranger, de créer un répertoire et même d'improviser. Que l'on soit professionnel ou amateur mais plus encore pour ces derniers afin que leur pratique perdure, il est utile pour un musicien de savoir jouer en groupe, de savoir s'accorder, d'affirmer son choix dans une interprétation plutôt qu'une autre. Un élève sera autonome dès sa sortie de l'école et apte à continuer sa pratique musicale s'il a acquis une capacité à travailler seul ou en groupe, s'il est capable de faire de nouvelles rencontres musicales et d'aborder d'autres répertoires.

De cette façon chaque élève peut donc avoir un parcours personnel à son rythme à l'intérieur de ce cadre référentiel en donnant forcément du sens à chaque étape qui est reliée à une réalité de pratique proche, et non à un idéal lointain.

Peut-être qu'alors l'élève pourra intégrer, améliorer et renforcer le paysage du spectacle vivant (amateur ou professionnel) et non arrêter ses études et sa pratique musicale car trop loin du seul objectif à peine dissimulé par certaines écoles : la formation de futurs professionnels (musiciens d'orchestre, professeur, concertiste...)

III Les pratiques collectives : un dispositif d'apprentissage à développer par l'accompagnateur

1 Une évolution du rôle de l'accompagnateur

a) *Les ressources et les compétences d'un accompagnateur*

L'image de l'accompagnateur telle Sonetchka dans le roman de Nina Berberova, mal considéré mais finalement indispensable est aujourd'hui totalement obsolète. La formation d'un bon accompagnateur requiert des notions extrêmement élargies dans de nombreux domaines qui ne se limitent pas à l'unique activité dite d'accompagnement pianistique : lire une partition pendant que le soliste exécute son morceau.

Tentons alors de cerner les connaissances qui lui permettront de s'impliquer dans les pratiques collectives.

Le domaine musical

- De manière générale, il est important pour l'accompagnateur d'avoir une grande maîtrise de la pratique de son instrument. La technique pianistique ne doit lui poser aucun problème car son instrument de type polyphonique, lui permet d'avoir un orchestre au bout des doigts, d'illustrer son analyse en réduisant par exemple un passage harmonique intéressant pour l'oreille dans un quatuor, une œuvre orchestrale.
- Il sait développer un répertoire général, pianistique et orchestral ainsi qu'en faire son analyse que ce soit dans les esthétiques classique, jazz, traditionnelle, musique actuelle, ou contemporaine. C'est avec l'appropriation de cette culture générale importante que l'accompagnateur pourra guider l'élève vers une interprétation plus réfléchie (en lui racontant des anecdotes, en donnant un contexte historique, des notations et des remarques sur les auteurs compositeurs).
- Linguiste international par obligation, il se doit d'avoir de bonnes notions de langues étrangères pour accompagner les chanteurs dans un répertoire lyrique ou non. (anglais, italien, allemand, espagnol, pour l'opéra, les comédies musicales, les reprises de variété internationale.)
- Une grande maîtrise des connaissances solfègiques particulièrement de l'analyse musicale peut se révéler bien plus qu'utile. Il se trouve que j'étais professeur de formation musicale avant d'être accompagnateur et cela m'a aidé très souvent. Mes connaissances en analyse et en pédagogie m'ont permis de lever certaines difficultés lors de séances d'accompagnement, d'éclairer des « flous » dans l'approche formelle

d'une œuvre et son interprétation (compréhension de la forme, du langage musical utilisé) dans un contexte moins théorique.

- Toujours dans un domaine musical, l'accompagnement de cours de danses nécessite pour l'accompagnateur de connaître tous les styles qui seront abordés par les danseurs (classique, contemporains, modern jazz...). L'art de s'adapter sera donc un point majeur à développer pour être à l'écoute de la demande du professeur présent dans les cours. Il devra également connaître les pas et mouvements de base et savoir improviser dans des styles et des esthétiques différents.

- Il aura besoin de notions de technique vocale, de respiration de justesse pour accompagner convenablement les cours de chant.

- L'organologie est la science des instruments de musique. L'étude du fonctionnement d'un instrument, les termes techniques, les parties qui lui sont propres, sa tessiture mais aussi la posture correcte à adopter pour en jouer doivent être reconnus et appréhendés par l'accompagnateur. Pour exemple : un jeune violoniste débutant peut rencontrer des difficultés de justesse, dues à une mauvaise position de sa main gauche en raison d'une certaine nervosité ou d'un stress. Il aura alors tendance à se crispier ce qui aura pour incidence de jouer faux. Lui rappeler simplement qu'il faut décoller sa main ou ajuster la hauteur de son instrument peut alors éviter de nombreuses répétitions dans l'erreur qui lasseront et démotiveront l'élève.

- Savoir adapter un répertoire pour un ou des musiciens se révèle fort utile pour générer une émulation musicale ou pour proposer du déchiffrement. Le choix d'un morceau, d'une partie de quatuor plutôt qu'une autre peut s'avérer important pour assurer une progression pédagogique régulière. Les qualités pédagogiques, psychologiques intuitives de l'accompagnateur seront alors requises pour s'adapter au mieux à la pratique collective. L'accompagnateur pourra également savoir pratiquer aisément et avec rapidité des réductions d'orchestre, des transpositions en rapport avec les tonalités et les tessitures de chaque élève instrumentiste particulièrement les chanteurs.

D'un point de vue humain

L'accompagnateur doit certes se montrer d'un caractère discret mais aussi entreprenant. D'une patience exemplaire, il doit endosser le rôle de l'accompagnant qui sait mettre en valeur des expériences musicales menées par les musiciens mais aussi un rôle de « coach » musical qui mène, « lead », guide les aspirations tout en gardant une neutralité, une notion de liberté. N'oublions pas que lors de sa pratique, des plages horaires sont mises à disposition des élèves dans l'école de musique. Bien que fortement incité à y participer, l'élève est parfaitement libre de ne pas y assister.

-Il se doit d'être présent lors d'évaluations tout en montrant une neutralité irréprochable.

- Un autre point à aborder est la disponibilité et la flexibilité horaires de l'accompagnateur. Un planning annuel est instauré en début d'année scolaire. Certains cours restent réguliers dans les horaires ; accompagnement de cours de chant, chorale, cours de danse mais l'accompagnateur doit être disponible pour des projets ponctuels (concerts, comédies musicales, auditions, concerts de professeurs, répétitions, etc.)

- Une des particularités du musicien accompagnateur est qu'il n'ait pas d'élèves « attirés » donc pas de cours fixes, sauf ses heures de permanences (il doit être « présent » dans l'école de musique un certain nombre d'heures). Il a juste une contrainte de temps de présence.

b) L'enseignant accompagnateur et les pratiques collectives : un acteur majeur

« Les accompagnateurs sont au cœur du projet de l'établissement »

Cette phrase ne porte de sens que si l'établissement prévoit clairement un chapitre sur l'accompagnement dans le projet d'établissement. Comme on l'a vu précédemment, le travail des accompagnateurs est pluridisciplinaire. On y retrouve la technique instrumentale, la créativité, la culture, les pratiques collectives, les langages... Finalement, le métier d'accompagnateur et celui de professeur d'instrument requièrent les mêmes compétences : celles d'un professeur de musique. Ces deux métiers, même s'ils semblent différents, partagent les mêmes fonctions et les mêmes aspirations.

Peut-être que notre mission essentielle et commune, loin des considérations corporatistes est de se demander comment faire pour accompagner au mieux un élève vers son avenir ?

Afin de mener à bien cette mission, il faut donc permettre à l'enseignant et donc a fortiori à l'accompagnateur de diversifier ses fonctions et son temps, qui ne serait plus essentiellement consacré aux examens. Une part importante de cette diversification me semble concerner le tutorat de pratiques collectives. L'accompagnateur peut aider les élèves à former leurs propres groupes, à jouer ensemble et donc à acquérir leur autonomie grâce à ses compétences de chambriste : déchiffrage, mise en place, grande connaissance du répertoire et des styles dans différentes esthétiques, phrasé, équilibre sonore. Ni la classe de musique de chambre, ni la classe d'accompagnement ne seront lésées d'une telle multiplicité de fonction bien au contraire ! Elles deviendront

simplement partenaires car l'objectif de ces deux classes est le plus souvent le perfectionnement.

Selon Martial Pardo, directeur de l'ENM de Villeurbanne :

« C'est au travers de cette diversification de leurs missions que les accompagnateurs pourraient faire effet de levier optimal pour développer les valeurs d'une école de musique dans laquelle ils occuperaient, non pas une place « centrale », mais tout comme leur collègues, une mission « cruciale ». »

La dangerosité d'une suprématie

La nuance que Martial Pardo introduit entre les termes de « place centrale » et de « mission cruciale » me semble très importante. En effet, le compagnon ne doit pas se substituer au copain. L'adulte ne doit pas prendre la place de l'adolescent. Si l'accompagnateur est un mélange de musicien, d'un enseignant, d'un accompagnant il peut représenter une synthèse des acquis musicaux et des références musicales à lui tout seul. Il faudra faire attention qu'il ne prenne pas « la grosse tête » pour devenir « mentor » et sombrer dans la déviance de sa vocation. Prendre la place des autres enseignants pensant se suffire à lui-même dans une pseudo autarcie narcissique.

Dans un document de travail¹⁴ le Cefedem tente de définir les fonctions d'un enseignant dans le cadre du service public de l'enseignement spécialisé de la musique. Parmi les fonctions citées, plusieurs d'entre elle précisent dans quelles directions se développe l'activité de l'enseignant, par exemple :

- a. penser et organiser des dispositifs de formation et de pratiques au départ de cursus diversifiés définis en équipe
- b. l'enseignant est acteur au sein d'un collectif.
- c. Aider à l'émergence de pratiques musicales en diversifiant ses propres compétences musicales.
- d. Participer à des activités de formation, de diffusion et de création au niveau local.

Le développement des pratiques collectives participe donc à « la nécessité pour les futurs professeurs d'être à la fois des spécialistes affirmés de leur propre discipline et des musiciens généralistes »¹⁵

2 Repenser l'organisation de l'école de musique autour des pratiques collectives

Dans la majorité des situations de pratiques collectives, la pratique de la musique d'ensemble est vécue comme une nécessité et comme une réalité de la pratique

¹⁴ essai sur les compétences et les procédures d'évaluation – Cefedem Rhones-Alpes

¹⁵ extrait du projet pédagogique de la formation continue 2005-2007 au Cefedem Bretagne.

musicale future, qu'elle soit professionnelle ou amateur. Elle est rarement pensée comme une activité au départ de laquelle on pourrait élaborer la connaissance d'éléments musicaux précis.

La charte d'orientation pédagogique de 2007 nous éclaire sur la place à donner aux pratiques collectives au sein de nos établissements d'enseignement artistique :

«La place réservée aux pratiques collectives doit être consolidée pour s'affirmer comme centrale. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future et qui, par les réalisations qu'elle génère, donne tout son sens à l'apprentissage. Parmi ces pratiques, celle de l'accompagnement doit faire l'objet d'une réflexion et d'une mise en œuvre spécifique. Les accompagnateurs trouveront ainsi une place mieux identifiée dans l'équipe pédagogique. Le concept d'accompagnement lui-même est d'ailleurs une partie essentielle de toute formation et, partant, de l'évaluation.»

A l'évidence, les pratiques collectives doivent être au centre des préoccupations des écoles de musique. Elles doivent être le point de départ de l'apprentissage instrumental. Ce qui est plutôt nouveau, c'est le lien qui est fait entre les pratiques collectives et l'accompagnement. La volonté est donc ici d'induire une réflexion sur les rôles des accompagnateurs dans l'école car finalement, ces derniers sont bien parmi les mieux placés dans l'école pour enrichir un parcours musical, pour « coacher », « coordonner » des pratiques collectives. Tout professeur n'est-il pas un professeur coordinateur de ses élèves ou de ceux de ses collègues ?

Un changement aussi conséquent ne peut se faire qu'à la condition que tous les acteurs de l'école de musique acceptent de réfléchir sur une nouvelle organisation du planning de tous les professeurs, sur un nouveau socle pour les évaluations basé sur les pratiques collectives et, sur l'ouverture à de plus vastes esthétiques

3 Les résistances au changement

Evidemment, mettre en place dans les écoles de musique un enseignement qui prend en compte les pratiques de référence à travers les pratiques collectives n'est pas chose aisée. Le chemin menant à cette évolution est rempli d'obstacles :

- Les premières excuses pour rester dans un système stagnant sont souvent d'ordre financières. Pourtant une volonté forte s'exprime de la part des directeurs pour développer les pratiques instrumentales collectives. On peut donc légitimement penser que le budget nécessaire au changement n'est pas un réel obstacle. La principale problématique à résoudre est plutôt de se demander qu'elle école d'art dans la cité voulons-nous construire ? Quelle est son identité,

ses fondamentaux ? Finalement ces motifs d'excuses ne servent sans doute qu'à donner bonne conscience à des enseignants qui n'ont souvent pas envie de s'impliquer. Ils ne sont peut-être pas prêts à remettre leurs méthodes en question.

- L'école de musique a pour tâche d'organiser une scolarité progressive or l'équipe pédagogique n'imagine pas toujours comment organiser cette progression à travers le dispositif des pratiques collectives, de plus si l'on installe les pratiques collectives comme élément central des cursus, va se poser l'inexorable question de l'évaluation or la majorité des enseignants ont une grande incapacité à évaluer l'élève en situation collective. Peut-être finalement, que les compétences des enseignants ne sont pas adaptées pour encadrer ces pratiques collectives ? Connaître les différents instruments et savoir comment ils fonctionnent, nécessite un temps de recherche de la part des musiciens-enseignants qui ont déjà du mal à trouver le temps nécessaire pour maintenir leur pratique musicale.
- Un manque de formation : si la professionnalisation du métier de musicien enseignant passe par une formation commune qui est depuis plusieurs années une obligation pour les futurs enseignants, il ne faut pas oublier qu'aujourd'hui encore, bon nombre d'enseignants en écoles de musique n'ont pas bénéficié de formations à l'enseignement. Ils ont souvent construit leurs méthodes d'enseignement en parfaits autodidactes parfois même sur l'imitation d'un modèle ancien et dépassé. Un changement dont ils n'auront pas saisi le sens et les conséquences peut donc facilement balayer leurs repères.
- Il est important de constater que les pratiques collectives participent peu à l'apprentissage instrumental dans nos écoles de musique puisque cet apprentissage repose essentiellement sur le cours individuel d'instrument et sur la formation musicale. Cela tient sans doute au fait que l'enseignement spécialisé de la musique en France subit encore de nos jours le poids de son histoire, avec sa construction pyramidale dirigée du sommet et des méthodes désuètes renvoyant à des pratiques musicales, sociales et politiques de référence vieilles de deux siècles. En fait, la majorité des enseignants ne veulent pas remettre en cause la suprématie du cours d'instrument. Ce constat est malheureusement parfois utilisé comme argument par les enseignants conservateurs.
- L'institution considère encore que la réussite d'un élève à l'instar du professeur est individuelle néanmoins un élève qui n'est pas excellent sur le plan individuel n'est pas forcément en échec et doit avoir sa place dans les études musicales On juge souvent à tort un professeur à travers la réussite de ses élèves.
- « Le niveau baisse ! ». Voilà un leitmotiv maint fois entendu dans les couloirs des écoles. Les enseignants associent souvent les pratiques collectives à cette prétendue baisse de niveau. Mises en place dès le 1^{er} cycle, elles contribueraient

selon eux à donner un mauvais départ aux apprentis musiciens, à installer de mauvaises habitudes (postures, répertoires...), bref à gâcher les élèves. Karine Hahn, harpiste, formatrice au Cefedem Rhône-Alpes, dénonçait cette mentalité lors d'un entretien mené par Jean-Claude Lartigot en 2004 :

« Il faut qu'au début, l'élève commence bien l'instrument. Ce qui fait que, souvent, les premières années, la pratique collective se résume à la chorale dirigée »

- Les pratiques collectives s'ajoutant aux activités déjà existantes, elles viennent « en plus », pour apporter du sens à ce qui est appris par les élèves dans les cours d'instrument et de formation musicale. Les musiciens formés en conservatoire ont beaucoup de difficulté à laisser une chance au collectif d'élèves d'exister en tant que groupe sur le plan social.
- En comparaison avec l'éducation nationale, l'enseignement spécialisé de la musique est un milieu où il existe peu de culture professionnelle. Mis à part dans les Cefedems et dans les départements des sciences de l'éducation des Conservatoires Supérieurs, il y a peu de recherches et de réflexions envers les grandes idées du XX^{ème} siècle liées à la pédagogie musicale et chorégraphique, aux sciences de l'éducation, à la situation du musicien et du danseur dans la société, aux formes artistiques.

4 Repenser sa pratique d'enseignement

La place grandissante occupée par les pratiques collectives aurait une influence subie ou non sur le métier de professeur de musique. Les cours d'instrument seraient alors repensés autour de la pratique collective. La fonction même du professeur d'instrument évoluerait, n'exigeant plus simplement des compétences liées à sa spécialité mais aussi des compétences plus généralistes pour l'encadrement des pratiques collectives, et plus généralement des pratiques musicales.

Il est clair qu'au delà de l'enthousiasme que peut générer un tel changement aussi radical, il faut se garder de donner aux pratiques collectives en école de musique un objectif unique qui serait celui de produire du répertoire. Il appartient donc à l'enseignant et à l'institution de considérer les pratiques collectives comme un dispositif d'apprentissage. On pourrait alors parler de groupe d'apprentissage.

Un exemple personnel

De part mon expérience professionnelle, j'ai pu constater à regret que la majorité des élèves de tout âge et tout cycle confondu suivent un cursus extrêmement individualisé. Bien que la plupart des cours théoriques soient collectifs, l'école de musique offre finalement peu d'occasions et d'opportunités propices à la rencontre musicale entre les élèves autrement qu'à travers les pratiques musicales de référence que sont l'orchestre

ou les ensembles de chaque classe instrumentale. Dans le Conservatoire dans lequel je travaille depuis maintenant une dizaine d'années, presque chaque professeur anime un ensemble (ensemble de guitares, de flûtes, de trompettes etc.). C'est donc un premier pas tout à fait louable vers la rencontre et l'échange musical entre élèves. De mon point de vue, cela n'est pas suffisant pour amener les futurs musiciens amateurs à continuer leur pratique instrumentale une fois leurs études terminées s'ils n'ont pas la chance d'intégrer un orchestre ou un petit ensemble amateur. On ne voit d'ailleurs jamais d'annonce du type « *jeune guitariste recherche guitariste bon niveau pour former un ensemble de guitares* » ! Je pense donc que c'est au cours des études musicales qu'il faut installer cette habitude de rencontre, de dialogue constructif et de travail avec d'autres élèves musiciens, en favorisant le mélange des familles instrumentales et en incitant (par l'intermédiaire de contrats par exemple) les élèves à se rencontrer sans être toujours sous le regard d'un professeur. C'est une expérience qu'en tant qu'accompagnateur je me devais de mener. Il y a deux ans, j'ai donc proposé à mon établissement, de m'autoriser à convertir une partie de mes heures de permanences d'accompagnement en heures de tutorat de pratiques collectives. J'ai ensuite commencé à faire un sondage auprès de tous les élèves de l'école de musique par le biais des professeurs d'instruments. Ce sondage avait deux objectifs :

- questionner chaque élève afin de savoir s'il était intéressé et volontaire pour rencontrer et jouer avec d'autres élèves musiciens pendant mes heures de permanences.
- Connaitre la disponibilité de ces élèves sur une semaine de cours par rapport à mes heures de permanence afin de pouvoir les mettre ultérieurement en « connexion » c'est-à-dire savoir qui pouvait jouer avec qui en terme de disponibilités.

La réponse a été patiemment attendue car tous les enseignants ne se sentaient pas forcément tous impliqués (j'attends d'ailleurs encore certains sondages !) mais cela m'a finalement permis de créer un tableau (cf. annexe) qui représentait tous les élèves de l'école se sentant concernés par une pratique collective différente. (L'école de musique n'offrait alors pas de cours de musique de chambre et les deux pratiques d'ensemble étaient l'orchestre à cordes et l'orchestre à vent). Mon objectif était alors de les amener à se rencontrer musicalement, de les habituer à partager cette musique ensemble espérant secrètement induire en eux suffisamment de plaisir pour se rencontrer plus tard de manière autonome. Pour se faire, à chaque nouveau projet ou nouvelle formation j'imposais une contrainte : l'obligation pour le groupe de travailler ensemble au moins 2 séances sans ma présence. Chaque projet (arrangement, travail sur une œuvre, improvisation) n'aboutissait pas forcément à une représentation publique. Ce n'était d'ailleurs pas un de mes objectifs principaux et le plus souvent, le plaisir de construire et de jouer ensemble comblait les attentes des élèves. Le succès de cette expérience m'a donc amené à envisager de nouvelles perspectives de travail et me

demander si on ne pouvait pas envisager de généraliser ce type de fonctionnement à toute l'école. Le sujet de ce mémoire repose t-il sans doute sur ces réflexions.

CONCLUSION

La place de l'accompagnement reste encore de nos jours fragile, hésitante et à déterminer. Elle suscite bien des interrogations contradictoires. En effet, curieusement, la théorie, les textes officiels diffusés par le Ministère de la culture propose un schéma d'orientation qui propose de « mettre l'accent » sur les pratiques collectives et l'accompagnement. Dans la pratique, on se retrouve devant une réalité tout à fait différente avec des objectifs peu encouragés. A l'heure actuelle l'institution ne semble pas contester l'ordre établi des pratiques pédagogiques installées pour mettre en place les pratiques collectives.

En réaction à cet immobilisme latent, il semble alors que les accompagnateurs aient pris leur destin en main. Plus de cent cinquante personnes (accompagnateurs, directeurs, professeurs d'instruments) se sont réunis à Rennes en 2003 à l'initiative de monsieur Michel Tranchant, président de l'ANMAM, pour débattre sur le métier d'accompagnateur et améliorer son statut. Cette démarche associative émane de l'initiative d'une corporation. Il est dommage qu'elle n'ait pas été insufflée par l'institution elle-même.

Accompagnateur et professeur de musique ne devrait former qu'un, au même titre que tous les autres professeurs de musique, généraliste parce que spécialiste qui vise le même but pédagogique. Lorsque l'on se penche sur la question, sur le rôle de l'accompagnateur et son implication dans les pratiques collectives, on s'engage sur une réflexion qui dépasse les missions et le simple cadre d'emploi de l'enseignant accompagnateur.

Le prolongement de ces réflexions est une tâche d'envergure qui concerne l'institution toute entière ainsi que ses acteurs. Comment chaque directeur, professeur d'instrument, accompagnateur, intervenant, élève et parent d'élève pourra-t-il se sentir concerné et agir en communion, par sa pratique au quotidien, par sa réflexion personnelle et collective pour tendre vers un enseignement en adéquation avec les pratiques musicales actuelles ? Voici donc un défi que l'école de musique doit absolument relever dans les prochaines années afin de continuer à défendre sa place d'école d'art dans la cité.

Bibliographie

ANMAM, « Actes des premiers états généraux de l'accompagnement », Rennes 2003

Bruno PUREN, « L'invention du métier d'accompagnateur », DEA Musique, Histoire, Société.

Antoine HENNION, « Comment la musique vient aux enfants », Paris Ed. Anthropos-Economica, 1988

Jean-Paul DONCKELE, « Oser les pédagogies de groupe », Namur, Ed. Erasme, 2003

Eric DEMANGE & Karine HAHN & Jean-Claude LARTIGOT, « Apprendre la musique ensemble », Paris Ed. Symétrie, 2006

Michel FOUCAULT, « Surveiller et punir », Ed Gallimard, 1975

Marsyas n°33, « L'accompagnement », Ed. IPMC cité de la musique, 1995

Arlette BIGET, « Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental », Ed. Cité de la musique, 1998

Bernadette GIOT & Ariane BAYE, « Les cours d'instruments semi-collectifs : pistes d'action et de réflexion. Fiches pédagogiques. », Recherche Agers (Belgique), aout 2003

Annexes

CHARTRE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Document pédagogique Département Accompagnement

CNR Rennes

Rédigé le 07.04.2002

Parallèlement à la création d'un département, l'accompagnement a été choisi comme un des grands thèmes pédagogiques de l'année. Une réflexion de fond s'est instaurée dans le but d'arriver à une meilleure connaissance du métier d'enseignant accompagnateur (e.a.) et de définir son rôle.

Enseignant accompagnateur et transversalité

Notre discipline se trouve au carrefour de différents aspects de l'enseignement artistique (musique, danse, théâtre). La majorité des e.a. sont pianistes, mais pas tous. Ce rôle d'accompagner peut être assuré par d'autres instrumentistes. Citons quelques exemples non exhaustifs :

- les percussions pour la danse (bientôt pour la musique traditionnelle)
- l'orgue, le clavecin et la viole de gambe pour le département musique ancienne
- la harpe, la guitare, l'accordéon, etc....

Ainsi, malgré les différences liées à l'instrument ou au genre de musique pratiquée, tous ont le rôle d'accompagner musicalement les élèves, de participer à la recherche de leur autonomie, leur aisance, leur épanouissement. Nous avons donc le désir d'associer dans la réflexion tous les enseignants de l'établissement tenant ce rôle ainsi que tous ceux avec lesquels nous collaborons.

L'importance d'un département accompagnement faisant partie d'un inter-département pratiques collectives (musique de chambre, accompagnement et autres) est ainsi affirmée. Cela nous permet d'aller au cœur de la réflexion : déterminer de quelle manière l'e.a. peut être le plus formateur pour les élèves et mettre en œuvre tous les moyens qui permettent l'établissement de ce rôle.

La présente Charte se propose :

- **d'affirmer la place et la reconnaissance de l'e.a. et de l'intégrer pleinement à l'équipe pédagogique**
- **de rendre cohérent et harmonieux l'organisation des pratiques accompagnées**

Ceci afin de participer au plein épanouissement de l'élève.

L'enseignant accompagnateur et les missions d'un établissement d'enseignement artistique

Missions de diffusion et de création

Par sa pratique d'interprète et de musicien associé aux différents départements du CNR, l'e.a. se situe au cœur des missions de création et de diffusion.

Il participe ou est l'initiateur de nombreuses actions et développe ainsi un lien particulier avec le secteur action culturelle¹.

Mission de formation

L'e.a. a une fonction pédagogique à part entière qui peut prendre plusieurs formes :

- ***Auprès de l'élève chanteur ou instrumentiste***

L'e.a. a deux rôles étroitement liés : l'interprétation instrumentale et sa relation pédagogique avec l'élève en collaboration avec les enseignants concernés.

C'est pourquoi, il est important d'associer l'e.a. assez tôt à la conduite du travail. L'e.a. propose des solutions pour aider l'élève à percevoir l'œuvre dans son unité. Grâce à son aptitude à l'écoute de l'autre, il est un acteur fondamental de cette recherche et contribue de façon essentielle à la formation musicale de l'élève. Si accompagnement il y a, c'est bien au sens musical et artistique du terme.

Il y a donc nécessité d'intégrer cette dimension pédagogique en développant un travail d'équipe s'inscrivant dans un véritable partenariat basé sur l'échange et la complémentarité. Cette nouvelle dimension s'inscrit dans

¹cf. fiche partenariat direction, action culturelle, administration page 7

un **travail de fond** tout au long de l'année. Elle entraîne aussi la participation de l'e.a. à l'évaluation de l'élève chanteur ou instrumentiste.

- **Auprès des pratiques collectives**

Art lyrique, Chœurs, Maîtrise de Bretagne, orchestre, projets spécifiques, ensembles à géométrie variable font appel au service de l'e.a. afin d'enrichir leur pratique et de s'appuyer sur un référent musical.

- **Auprès de l'élève danseur/comédien**

Dans le cadre du cours de danse, l'e.a. est référent musical. En collaboration avec l'enseignant danseur, il participe à la formation de l'écoute musicale de l'élève ainsi qu'à sa connaissance du répertoire et des différents styles de musique. Il participe à l'évaluation de l'élève danseur. Selon les directives du chef d'établissement, l'e.a. peut également être amené à dispenser des cours de formation musicale danseurs. L'e.a. peut être également référent musical pour l'élève comédien dans le cadre de projets spécifiques (par exemple autour de la chanson).

- **Auprès de l'élève pianiste, percussionniste ou accompagnateur²**

L'e.a. intervient dans la formation à l'accompagnement sous plusieurs formes : initiation fin cycle I et DEM, initiation à l'accompagnement danse. Cette initiation est établie en concertation avec les classes piano et percussion. Une classe d'accompagnement s'ajoute à ce dispositif. Le but de cette formation est de répondre aussi bien aux besoins de l'amateur ou du futur professionnel (accompagnement ou autre discipline).

Différence entre élève accompagnateur et enseignant accompagnateur professionnel

Une classe d'accompagnement existe au CNR de Rennes. Ses élèves en cours de formation n'ont pas encore les capacités pour remplir les fonctions d'un e.a. professionnel.

Les « mises en situation » d'accompagnement auxquelles ils participent, s'inscrivent dans un but de formation adapté à leur niveau et à leur disponibilité, sous des formes différentes selon les domaines concernés : chant, danse, instrument, théâtre. L'accompagnement de ces classes prend forme de **contrat d'apprentissage³** passé entre le professeur d'accompagnement, l'enseignant concerné et l'élève accompagnateur. Ce contrat est l'occasion d'une collaboration pédagogique entre les enseignants ainsi que d'une dynamique de groupe entre les élèves concernés.

Epilogue

Afin de créer de nouvelles synergies et pour que chacun prenne en compte aussi bien les contraintes spécifiques de cette fonction que l'évolution de ce métier dans ses dimensions artistiques et pédagogiques, nous proposons ces fiches de partenariat, reflétant l'esprit d'une véritable charte de l'accompagnement.

Acte du département Accompagnement nouvellement créé, cette charte se veut un outil inscrit dans le projet pédagogique de l'établissement. Elle évoluera en suivant les transformations du projet d'établissement et il appartient à chacun des partenaires de la faire vivre.

Sommaire

Partenariat élève / enseignant accompagnateur	<i>p 119</i>
Partenariat enseignant (chant, instrument) / enseignant accompagnateur	<i>p 119</i>
Partenariat direction, action culturelle, administration / enseignant accompagnateur	<i>p 120</i>
Partenariat classes de piano et percussions / enseignant accompagnateur	<i>p 121</i>
Contrat d'apprentissage élève accompagnateur / enseignant instrumentiste / professeur d'accompagnement	<i>p 122</i>
ANNEXE : fiche d'évaluation pour l'élève accompagnateur	<i>p 123</i>

² cf. fiche partenariat classes de piano et percussions – enseignant accompagnateur

³ cf. fiche contrat d'apprentissage

Partenariat élève / enseignant accompagnateur

Objectifs

- Arriver à une relation d'échange et de véritable partenariat musical avec l'élève afin d'amplifier son aisance et son autonomie. Développer un esprit de musique de chambre en pratiquant la musique d'ensemble
- Développer les capacités d'écoute et d'analyse de l'élève en insistant sur la connaissance de la partie orchestrale ou celle de piano/clavecin afin de mieux percevoir la globalité de l'œuvre. Affiner sa perception harmonique
- Le sensibiliser à l'alliance entre la musique et l'expression dramatique ou poétique d'un texte

Moyens

- Il est indispensable de travailler régulièrement avec un e.a., tout au long de l'année et non pas uniquement en période d'examen, ceux-ci étant pour la plupart préparés en temps limité
- Par l'écoute plus approfondie de la partie orchestrale ou de piano, l'e.a. apporte à l'élève des éléments complémentaires à ceux du professeur, en sa présence ou non. Ceci suppose une collaboration étroite entre eux
- Dans le cadre d'une étroite collaboration pédagogique avec l'enseignant, le travail direct entre l'e.a. et l'élève devra être favorisé
- L'élève instrumentiste peut prendre rendez-vous à une permanence d'accompagnement sous la responsabilité de son enseignant. Le travail sera d'autant plus fructueux qu'il interviendra tôt dans l'appréhension de l'œuvre

Partenariat enseignant (chant, instrument) enseignant accompagnateur

Objectifs

- Parvenir à une organisation la plus simple et la plus efficace possible
- Travailler dans une relation d'échange et de réel partenariat musical afin d'apporter le maximum aux élèves
- Travailler dans la complémentarité, chacun apportant sa spécificité
- Travailler dans la durée, pour un véritable apport pédagogique à l'élève

Moyens

- **A chaque rentrée**, les e.a. se répartissent les classes dont ils auront la responsabilité durant l'année scolaire. Ainsi les enseignants (chant, instrument) ont un partenaire privilégié et un interlocuteur précis. Cependant, une nouvelle répartition pourra avoir lieu pour les examens de fin d'année
- L'e.a. est associé au **choix des projets** auxquels il participe ainsi qu'à l'élaboration des plannings. Les dates d'examens intra-cycles sont discutées ensemble afin d'éviter les périodes de surcharges de travail
- **L'organisation d'une audition** (date, programme) se fera avec l'e.a. au moins trois semaines à l'avance (jours ouvrables). Les auditions accompagnées ne pourront être assurées en période d'examen
- **Niveau des œuvres** : il semble nécessaire, aussi bien pour l'e.a. que l'enseignant (chant, instrument) de bien évaluer le niveau de difficulté d'accompagnement des principales œuvres du répertoire. Un fichier des œuvres classées par niveaux de difficulté sera progressivement constitué
- **Rendez-vous** : Ils seront pris sous la responsabilité de l'enseignant (chant, instrument) en s'inscrivant obligatoirement sur le planning prévu à cet effet. Sur l'inscription doivent figurer le nom, le niveau de l'élève et l'instrument. Pour des renseignements complémentaires, il sera toutefois possible de contacter l'e.a. durant ses permanences. En cas de déplacement d'horaire, l'e.a. sera prévenu suffisamment à l'avance (au moins une semaine) et répondra dans la mesure de ses disponibilités
- **Le nombre de séances** de travail nécessaire sera défini ensemble. Elles seront limitées concernant les examens conformément aux décisions du règlement intérieur. Lors d'une séance de travail, les partenaires présents participent de façon équilibrée à la conduite du travail

Partenariat direction, action culturelle, administration enseignant accompagnateur

Objectifs

Veiller :

- à la cohérence et l'harmonie de l'organisation des pratiques accompagnées
- à la qualité et l'équilibre du cadre de travail de l'e.a.

Inscrire l'e.a. dans ses rôles artistiques et pédagogiques

Moyens

Cadre de travail

- Le département accompagnement doit bénéficier de salles spécifiques pour assumer sa fonction pédagogique et être autonome dans la conduite de son travail
- Pour les accompagnateurs pianistes, il est indispensable et nécessaire que leurs pianos, outils de travail, soient de bonne qualité et régulièrement entretenus
- La fonction de l'e.a. nécessite un temps de travail personnel préparatoire conséquent. Ce métier nécessite une concentration importante et représente une réelle endurance physique. Il est donc souhaitable de respecter des règles spécifiques, comparables à celles d'un musicien d'orchestre. Celles-ci devront figurer dans le règlement intérieur de l'établissement

Organisation

- **Examens d'entrée pour les élèves extérieurs** : l'e.a. sera informé en fin d'année scolaire des dates d'examens où il est sollicité. Dans la convocation envoyée au candidat est indiquée une date (horaire) de répétition. Il lui est proposé la possibilité de venir avec son propre accompagnateur. Les partitions seront remises à l'e.a. au plus tard une semaine avant les dates prévues
- **Répartition des classes entre e.a.** : A chaque début d'année, il sera établi une liste des élèves concernés par l'accompagnement par discipline et par niveaux, afin que le département accompagnement établisse une répartition. Le coordonnateur informe la direction et l'administration de cette répartition
- **Examens de fin d'année**: Le calendrier des examens de fin d'année est arrêté après l'approbation du département accompagnement. L'organisation des examens et des répétitions qui les précèdent sera effectuée par l'administration en référence au règlement intérieur (nombre de répétitions, temps imparti par élève) et selon les disponibilités d'emploi du temps fournies au préalable par les e.a.

Action culturelle

Par sa pratique d'interprète et de musicien souvent associé aux manifestations de diffusion des différents départements du CNR, l'e.a. développe un lien particulier avec le secteur action culturelle (direction, régie).

La direction de l'action culturelle contribue à une bonne circulation des informations entre les divers participants de ces manifestations afin de veiller à une organisation harmonieuse et optimale vis à vis des e.a. Les délais à respecter sont :

- 3 semaines (ouvrables) à l'avance pour une audition
- 6 semaines pour les projets plus importants (heures musicales, master-class, projets spécifiques)

Toute manifestation ajoutée doit faire l'objet d'une concertation. L'e.a. participe à la commission d'action culturelle, à l'élaboration du calendrier de la saison et de son contenu.

Pédagogie

La direction veille à la reconnaissance du rôle pédagogique de l'e.a. et à son intégration dans le corps professoral. L'e.a. peut intervenir à titre consultatif aux différentes formes d'évaluation de l'élève au même titre que le reste du corps enseignant.

Bibliothèque

Le responsable de la bibliothèque se procure les partitions des œuvres d'examen selon les indications du coordonnateur du département et les communique au moins un mois avant aux e.a.

L'e.a. participe à la politique d'acquisition concernant les disciplines qu'il accompagne. Il apporte sa contribution au choix des éditions (partitions) ou interprétations (CD).

Partenariat classes de piano et percussions / enseignant accompagnateur

Objectifs

- Offrir une formation à l'accompagnement variée, tant par les domaines abordés, la diversité des intervenants que par les étapes d'intervention dans le cursus de l'élève
- Répondre aussi bien aux besoins de l'amateur, du futur professionnel (piano, percussions, orgue, clavecin, formation musicale) ou du futur accompagnateur professionnel.

Moyens

Plusieurs formes d'initiation, en collaboration avec les classes de piano, percussions et formation musicale sont proposées, auxquelles s'ajoute une classe d'accompagnement à part entière.

Initiation cycle I piano

Dans l'esprit du schéma directeur du ministère de la culture, l'équipe des enseignants piano a souhaité élargir la formation du musicien dès le cycle I.

Elle a mis en place, à côté du cours individuel, des cours complémentaires autour de cinq thèmes : déchiffrage, musique d'ensemble, musique contemporaine, approche historique et analytique d'une œuvre, harmonie et improvisation. En collaboration avec le département accompagnement, l'une de ces cinq disciplines est assurée par un e.a.

Initiation DEM piano

S'ils ne font pas partie de la classe d'accompagnement, les étudiants en DEM Piano doivent obligatoirement effectuer une année d'initiation à l'accompagnement au cours de leur cursus.

Contenu : déchiffrage piano seul, quatre mains, répertoire vocal

Initiation accompagnement danse

- *pour percussionnistes*
Stages ponctuels organisés en collaboration avec la classe de percussion et les classes de danse contemporaine
- *pour pianistes*
Ce cours, destiné prioritairement aux étudiants en cycle III d'accompagnement fait partie intégrante de la classe d'accompagnement.
Contenu : apprentissage des principaux pas d'un cours de danse classique et contemporaine, improvisation

Classe d'accompagnement

Ouverte aux pianistes (organistes, clavecinistes) de niveau CFEM sur tests d'entrée.

Elle s'adresse :

- **au bon amateur** : obtention fin cycle I accompagnement = UV complémentaire pour CFEM piano
- **au futur professionnel (pianiste, organiste ou claveciniste)** : obtention fin cycle II accompagnement = UV complémentaire pour DEM piano
- **au futur professionnel accompagnateur** : initiation aux divers métiers de l'accompagnement. CFEM et DEM d'accompagnement

En collaboration du cours d'accompagnement, les collaborations avec d'autres classes sont fréquentes :

- contrat d'apprentissage avec classes d'instrument
- stages en cours de chant
- accompagnement danse
- échanges avec le département musique ancienne

