

Pour une construction transversale du musicien  
et de son identité culturelle :  
reconstruire l'enseignement musical au travers  
de différentes esthétiques.

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	p.3	
<b>Observation</b>		
1- Préambule: recherche épistémologique sur la notion d'Esthétique.....	p.4	
2- Evolution des fonctions de l'éducation musicale, en France.....	p.5	
3- L'accès à d'autres esthétiques.....	p.6	
4- Actualité de l'enseignement des esthétiques dans les établissements spécialisés....	p.7	
5- Actualité du cloisonnement des esthétiques dans les établissements spécialisés....	p.9	
6- Le cas des écoles associatives de musique.....	p.10	
7- Formation des enseignants-musiciens.....	p.11	
<b>Déconstruction</b> (ou pourquoi faire autrement ?)		
1- La relation au contexte.....	p.13	
2- Esthétiques et outils pédagogiques.....	p.15	
3- La formation de l'amateur.....	p.19	
a) Autonomie.....	p.19	
b) Créativité.....	p.21	
c) Culture.....	p.25	
4- Liberté et responsabilité (ou la possibilité d'évoluer et de faire des choix).....	p.28	
5- Assistant spécialisé, quel sens ? Limites de la spécialisation		
a) Spécialité/Généralité/Spécificité.....	p.31	
b) La discipline dominante.....	p.32	
c) Le Répertoire.....	p.33	
<b>Reconstruction</b> (ou comment faire autrement ?).....		p.36
1- La relation au contexte.....	p.36	
2- Esthétiques et outils pédagogiques.....	p.38	
3- La formation de l'amateur.....	p.39	
a. Autonomie.....	p.39	
b. Créativité.....	p.40	
c. Culture.....	p.40	
4- Liberté et responsabilité (ou la possibilité d'évoluer et de faire des choix).....	p.41	
5- Assistant spécialisé, quel sens ? Limites de la spécialisation		
a. Spécialité/Généralité/Spécificité.....	p.42	
b. La discipline dominante.....	p.43	
c. Le Répertoire.....	p.44	
<b>Conclusion</b> .....	p.45	
<b>Bibliographie</b> .....	p.46	
<b>Résumé + mots-clés</b> .....	p.47	

## Introduction

La construction de l'identité culturelle de l'individu est un processus en mouvement perpétuel. Elle se crée au contact d'autres identités culturelles (famille, amis, rencontres, enseignants, lectures et autres médias), par le biais de la communication. Elle évolue et s'enrichit notamment par l'influence et l'intérêt que ces autres identités, individuelles et collectives, exercent sur lui.

L'appréhension et l'acceptation de cette altérité doivent être guidées pour devenir effectives, et ce sont les structures et les institutions chargées de notre éducation qui tiennent ce rôle de guide.

Pour l'apprenti musicien qui décide de laisser ce rôle à l'école de musique, les représentations et les objectifs concernant ce domaine sont extrêmement variables d'un individu à l'autre. L'institution se doit donc de fournir à chacun les moyens de se positionner en tant qu'individu à l'identité en construction, face à une multitude de disciplines et d'esthétiques possédant chacune leur histoire et leur logique spécifiques, mais rassemblées par leur histoire et leur logique communes.

Le parcours personnel de chacun n'étant pas déterminable à l'avance, il semble indispensable de fournir à chaque individu les moyens de choisir ce qui sera son itinéraire musical, en fonction de ses affinités, qu'elles évoluent ou pas, de ses prédispositions éventuelles et de ses objectifs.

La possibilité de s'orienter, et si nécessaire de se réorienter tout au long de son parcours d'apprenti musicien doit donc être prise en compte dans l'élaboration des cursus et dans le fonctionnement des disciplines comme dans celui des différentes esthétiques proposées.

Cette manière d'envisager le rôle de l'école de musique nous amène naturellement à remettre en question certains de ses fondements, et notamment celui concernant la notion de discipline dominante, qui induit généralement celle d'esthétique dominante.

En effet, même si les textes officiels vont dans le sens d'une certaine transversalité disciplinaire, amenant l'enseignement spécialisé à se positionner de plus en plus comme « généraliste », demeure l'obligation pour chacun de choisir une discipline dominante, et ainsi de se spécialiser de manière précoce.

Cette obligation a pour conséquence d'orienter l'ensemble du cursus autour de cette discipline, et de rendre difficile l'accès aux disciplines voisines, ceci entraînant un type de parcours musical spécialisé relativement rigide, et qu'il concerne les élèves ou les enseignants.

Nous nous attacherons donc, dans un premier temps, à comprendre comment et pourquoi l'école de musique a intégré peu à peu différentes esthétiques à l'offre qu'elle propose.

Dans un second temps nous tenterons de faire apparaître un certain nombre de dissensions, notamment en ce qui concerne les notions d'autonomie, de créativité et de culture au sens large, en confrontant les objectifs définis par les textes officiels, différentes réflexions pédagogiques en cours, et certaines observations « de terrain ».

Enfin, un troisième temps nous permettra d'émettre une grille de propositions allant dans le sens d'un apprentissage transversal, obligeant ainsi les différents départements à travailler de manière moins compartimentée, visant plus à l'acquisition de compétences transversales qu'à la spécialisation dans une esthétique définie.

# Observation

## 1- Préambule : recherche épistémologique sur la notion d'Esthétique

Avec les philosophes de l'Antiquité, l'idée sous-jacente d'une nouvelle discipline fait son apparition, qui sera définie la première fois en tant qu'« Esthétique » en 1750, par le philosophe allemand Baumgarten dans son ouvrage « Aesthetica », consacré à l'art ainsi qu'à son processus créatif et à la sensibilité qu'il met en œuvre.

L'Esthétique est alors regardée comme science du Beau, du Sublime ou du jugement de goûts. Ces principes seront remis en cause au XIX<sup>ème</sup> siècle pour aboutir à une science plus générale de l'art, interrogeant la notion de valeur en opposition à celle de fait.

*« Aujourd'hui, l'esthétique peut être définie comme la « science du beau culturellement déterminé », et en même temps comme « le pouvoir attractif de la beauté » ; elle se réfère ainsi aux domaines de la métaphysique (dont elle tire ses modèles), de la philosophie (qui en définit les principes), de l'anthropologie culturelle (qui en analyse les champs d'application collective) et de la psychologie (qui en mesure les effets individuels). »<sup>1</sup>*

En ce qui concerne l'enseignement spécialisé de la musique, et en dehors du cours d'Esthétique musicale qu'il est possible de suivre à l'université ainsi que dans certains conservatoires, le terme « Esthétiques » correspond généralement aux différents ensembles disciplinaires que sont les musiques traditionnelles, anciennes, romantiques, classiques, actuelles, jazz et improvisées.

C'est donc de cette dernière définition que nous traiterons dans ce mémoire, bien que celui-ci touche également à l'idée de comprendre la musique dans une conception globale.

---

<sup>1</sup>Cahiers de musiques traditionnels, n°7 « Esthétique »

## 2- Evolution des fonctions de l'éducation musicale, en France

*« Pendant longtemps, l'éducation musicale a été conçue comme une formation professionnelle, liée au répertoire de l'époque.*

*Au Moyen Age, la musique était enseignée, d'une part, par les prêtres dans les maîtrises – et la pratique qui en découle était liée à la tradition de l'église -, d'autre part, par des jongleurs et des ménestrels dans les ménestranderies, sortes d'écoles de musique profane où ils transmettaient leurs techniques et leurs répertoire.*

[...]

*Aux XVIIe et XVIIIe siècles, les académies de musique fournissaient des musiciens pour les chapelles ou pour les services profanes des cours [...]. Elle (la formation) était liée directement à un métier que l'on apprenait par un enseignement quotidien, en étant confronté d'emblée aux réalités de la charge. [...]*

*La Révolution française et le XIXe siècle modifièrent la relation à la musique et la façon dont on la transmettait.*

*La Révolution française entraîna la suppression des écoles maîtrisiennes religieuses et royales : se créèrent alors des académies, conservatoires, orphéons, sociétés chorales... institutions dans lesquelles l'apprentissage de la musique ne débouchait plus automatiquement sur un métier.*

*La transmission était maintenant répartie entre différents enseignants qui devenaient spécialistes d'une portion du savoir [...]. »<sup>2</sup>*

On s'aperçoit ici que les esthétiques musicales enseignées en France jusqu'à la Révolution, dépendent essentiellement du métier auquel leur enseignement destine, et évoluent de manière parallèle, chacune dans son contexte, apparemment sans se rencontrer.

La création des différentes institutions suscitées aurait donc du modifier ce fonctionnement, dans la mesure où la musique commençait à s'enseigner pour elle-même et non plus à des fins utilitaires.

Toutefois au XIXème siècle, si l'apprentissage de la musique ne débouchait plus automatiquement sur un métier, il était encore destiné à servir des fonctions très utiles à l'Etat, comme on peut le comprendre par exemple dans le discours d'inauguration de Bernard Sarrette, commissaire chargé de l'organisation, pour la création du Conservatoire de Paris en 1795 :

*« (...) centre de l'étude de l'art, il renferme les moyens assez étendus et assez complets pour former les artistes nécessaires à la solennité des fêtes républicaines, au service militaire des nombreuses légions de la patrie et surtout au théâtre dont l'influence est si importante au progrès et à la direction du goût. »*

*CONSTANT Pierre, Bernard Sarrette, p.182 discours prononcé par le commissaire chargé de l'organisation.<sup>3</sup>*

Cette fonction utilitaire de la musique contraint son apprentissage à se restreindre à un certain type de répertoire, lui-même défini par les fonctions attribuées à chaque famille d'instruments, à savoir d'une part, les vents (et notamment les cuivres) ainsi que les percussions pour les défilés, avec donc une prédominance de marches militaires ou de musique à caractère festif, et d'autre part, les cordes et les bois pour accompagner différents spectacles (théâtre, danse, opéra...) et jouant un répertoire issu de la tradition savante européenne écrite.

Cependant, avec une certaine volonté de démocratiser l'accès à la culture, la création de salles de concert et de manifestations culturelles permet alors à la musique d'élargir ses fonctions (animation, culture), et à une partie des musiciens de diversifier ainsi leur répertoire.

<sup>2</sup> CULIOLI Christine, Objectif Musique

<sup>3</sup> De St JEAN Ghislaine, L'offre et la demande

### **3- L'accès à d'autres esthétiques**

A partir du début du XXe siècle, les esthétiques musicales du monde entier, jusqu'ici inconnues en Europe, se font connaître grâce au développement des technologies (moyens de communication et de transport) et ainsi à un début de démocratisation de leur accès.

Citons à titre d'exemples les manifestations comme L'Exposition Universelle (où l'on découvre, à Paris en 1900, des musiciens traditionnels bretons, afro-américains, chinois...) ou les festivals apparaissant sur la Côte d'Azur et à Paris.

Conjointement, différents courants de recherche pédagogique apparaissent se développant des années 1920 à 1970 (Freinet en France), et donnant notamment naissance aux méthodes actives (Orff, Willems, Martenot pour l'enseignement de la musique), qui, bien que rudement critiquées, auront le mérite de remettre en question l'enseignement de la musique dans sa globalité.

Une des conséquences de cette remise en question, sera la réforme de 1977, permettant notamment de passer de la conception très controversée du Solfège à celle, innovante, de Formation Musicale.

Celle-ci, accompagnée par l'arrivée en 1984 du Schéma directeur, devenant par la suite le Schéma d'orientation pédagogique (et qui considère que la culture musicale et la pratique collective font autant partie de la formation musicale que l'apprentissage instrumental individuel), vont permettre l'arrivée (discrète) de musiques étrangères au langage « Classique », dans le but de développer la curiosité ainsi que la culture musicale, tout d'abord par l'écoute et la pratique vocale collective.

Conjointement, le développement des écoles associatives, la politique de décentralisation initiée par André Malraux (ministre de la Culture de 1959 à 1969) permettant aux écoles de musique de prendre en compte les particularités locales, ainsi que, grâce notamment à Marcel Landowski (directeur de la musique de 1970 à 1974) et à Maurice Fleuret (directeur de la musique de 1981 à 1986) l'entrée des musiques anciennes, actuelles et traditionnelles dans les établissements spécialisés continuent dans cette voie de pluralité de l'offre, permettant ainsi de choisir l'esthétique avec laquelle on a le plus d'affinités, et de la pratiquer collectivement.

#### 4- Actualité de l'enseignement des esthétiques dans les établissements publics spécialisés (EMA, ENM, CNR)

Aujourd'hui, l'enseignement dispensé par les écoles de musique n'est plus directement lié à un métier, une utilité ou un contexte précis permettant de savoir au préalable l'utilité qu'en auront les élèves une fois sortis de leur établissement.

L'offre proposée se doit donc d'être plurielle afin de satisfaire à des demandes très différentes, que cela concerne les esthétiques ou les types de pratique (amateurs et professionnels).

Le Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse paru en 1996, le confirme :

*« Les écoles de musique et de danse dispensent un enseignement musical et chorégraphique riche et diversifié incluant l'ensemble des expressions artistiques de plus en plus indissociables aujourd'hui - musiques et danses classiques, contemporaines, traditionnelles, anciennes, jazz. »*

La Charte de l'enseignement artistique spécialisé, parue en 2001, atteste également de cette nécessité de démocratisation :

*« L'éducation est le premier vecteur de la démocratisation culturelle [...] »*

*« Les établissements à statut public d'enseignement en danse, musique et théâtre occupent une place particulière : ils ont été les premiers à affirmer, en marge de l'enseignement général, l'importance d'un enseignement artistique offrant, sur des cycles d'apprentissage gradués, l'ensemble des cursus indispensables à une formation artistique de qualité, dans la diversité des styles, des époques et des modes d'apprentissage. [...] »*

Cependant, l'harmonisation des offres dans les établissements spécialisés, et sur l'ensemble du territoire est, pour l'instant, loin d'être effective :

*[...] L'ensemble des disciplines artistiques [...] y sont inégalement représentées, ne permettant pas de prendre en compte la totalité des besoins de formation.*

*[...] Il est nécessaire de mettre en cohérence leur fonctionnement avec les demandes identifiées, les contextes dans lesquels ils évoluent et les orientations qu'ils reçoivent »<sup>4</sup>*

Dans un établissement d'enseignement spécialisé, de type EMA, ENM ou CNR, la musique est séparée en différentes esthétiques, elles-mêmes séparées en champs disciplinaires (FM, orchestres, musique de chambre, ateliers, cours d'instruments).

Lorsque l'on s'y inscrit en tant que débutant, le choix du futur élève se porte généralement sur l'instrument, ce choix entraînant le plus souvent une esthétique déterminée.

Cette dernière est tout d'abord déterminée par les représentations en usage concernant la pratique de référence utilisant l'instrument en question (ex. : la place du cor est plus souvent imaginée en quintet de cuivres ou en orchestre symphonique que dans le pupitre de cuivres du big band ou comme soliste dans un groupe de reggae), et ensuite par le type de qualification du personnel employé.

En effet, la terminologie institutionnelle qualifie différemment les enseignants selon qu'ils suivent des études de musique « savante » ou des études en jazz, musique traditionnelle ou actuelles amplifiées.

Pour la musique savante, les enseignants sont avant tout des professeurs d'instrument, l'esthétique enseignée étant tellement évidente aux yeux de tous qu'elle ne suscite pas le besoin d'être nommée.

Par contre, pour toutes les autres esthétiques, c'est d'abord cette dernière qui qualifie l'enseignant, puis sa spécialité instrumentale.

---

<sup>4</sup> La Charte de l'enseignement artistique spécialisé (Introduction)

Cette opposition de dénomination entre la musique enseignée au Conservatoire depuis sa création et les esthétiques émergentes, est bien représentative de la réalité des offres proposées actuellement.

La séparation se fait de cette manière : d'un côté des départements « savants » extrêmement pourvus en professeurs (parfois plusieurs pour le même instrument, ainsi que d'autres pour la formation musicale, l'analyse et l'écriture, la pratique collective en petits ensembles de musique de chambre, fanfares, orchestres à cordes et symphonique). Ces départements offrent des types de parcours (cursus) assez similaires sur le plan national (puisque régis par le schéma d'orientation pédagogique), qui sont organisés par cycles de 4 à 5 ans sur les 2 premiers cycles, chacun étant sanctionné par différents types d'épreuves instrumentales (individuelles et parfois collectives) et d'ordre plus général (solfègique, culturelle...). Cela donne ensuite la possibilité de se diriger vers un 3<sup>ème</sup> cycle amateur ou professionnel, les 2 étant sanctionnés par un diplôme reconnu au niveau national. Chacun de ces cursus est co-validé par un contrôle continu, notamment en ce qui concerne les pratiques collectives, les différentes participations à des projets ponctuels et la formation musicale.

De l'autre côté, des départements jazz & musiques improvisées, musique traditionnelle, et musiques actuelles amplifiées, dirigés par des groupes de profs allant de 1 à 10 personnes environ (mais la plupart du temps de 1 à 5), leur enseignement et leur organisation pouvant être très différente d'un établissement à l'autre, les cursus pouvant être calqués sur le modèle précédent ou suivre des déroulements différents s'ils ne s'orientent pas vers un diplôme, les types d'évaluations étant harmonisés de façon régionale lorsqu'ils mènent au DEM, ou pas, dans les autres cas.

En ce qui concerne l'enseignement de ces esthétiques émergentes, on peut, dans certains cas, bénéficier de cours individuels instrumentaux, et dans d'autres, par choix des enseignants ou par manque d'heures attribuées au département, l'apprentissage se fait essentiellement de manière collective.

Selon l'esthétique, différents types de pratique collective sont proposés, avec différentes tailles d'ensembles instrumentaux, ainsi que des cours de culture spécifique, sans vraiment d'harmonisation sur le plan départemental, régional ou national.

## 5- Actualité du cloisonnement des esthétiques dans les établissements publics spécialisés (EMA, ENM, CNR)

Pour certains instruments, et dans certains établissements, on peut s'inscrire dans 2 esthétiques différentes, mais la plupart du temps l'élève est amené à devoir choisir dès le départ un « camp » ou un autre.

Ce choix ne serait pas gênant si les cursus d'apprentissage étaient organisés de manière à acquérir des outils permettant l'accès à la culture et la pratique musicale au sens large.

Malheureusement, lorsqu'un élève décide de commencer un nouvel apprentissage, cela lui demande de recommencer au début du cursus concerné (même si l'on est arrivé au plus haut niveau du cursus précédent) car l'on pénètre alors un monde nouveau !

La Charte propose pourtant de réfléchir à de nouveaux types de cursus :

« [...] les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre exercent leur mission pédagogique en cohérence avec les schémas d'orientation proposés par l'Etat et avec le souci de favoriser **la transversalité et les temps d'enseignement communs entre les disciplines.** »

Afin de bien montrer qu'il s'agit alors, pour les enseignants, de faire preuve d'audace et d'imagination, la charte précise même :

« [...] Ils sont aussi des lieux d'innovation pédagogique que la qualité et le développement de leur projet peut parfois conduire au-delà des schémas convenus. »

Imaginer une école, et donc des parcours qui, dès le départ permettent d'entendre et de comprendre *La musique* comme une entité rassemblant différentes traditions pouvant communiquer entre elles, et non comme un assemblage de territoires hermétiquement clos où l'on parle des langues sans racines communes, bouleverse fondamentalement les représentations, l'histoire et l'actualité de l'enseignement de la musique.

Imaginer que les différentes esthétiques font parties d'un tout et que ce tout évolue, permet également d'envisager qu'ici et maintenant, nous pouvons tous interpréter, composer et/ou improviser notre musique, qu'elle soit dans la lignée d'une tradition précise où qu'elle soit le reflet d'un parcours plus marginal.

Cela veut dire aussi que l'apprenant est acteur et participe activement à l'art contemporain et à la création au sens large, qu'il se rattache ou non à une esthétique définie.

La Charte va dans ce sens :

« [...] Une attention et une place constante sont accordées tant à la création contemporaine et aux cultures émergentes qu'aux patrimoines artistiques, témoignant de l'histoire, de la vitalité et du renouvellement de chaque discipline. »<sup>5</sup>

Cela est formulé ici comme s'il s'agissait de notions faisant partie de l'actualité.

Pourtant, la plupart des enseignants sont d'accord pour reconnaître que nous venons de vivre paradoxalement, à la fois le siècle le plus révolutionnaire sur le plan de la création musicale, et celui dont l'enseignement musical n'aura jamais autant été fondé sur le répertoire passé.

Pourtant, toutes les cultures se rencontrent dans les rues d'Europe, mais dans les écoles françaises de musique, elles ne font que se croiser dans les couloirs ; mises à part peut-être quelques tentatives d'imposer des programmes annuels communs à tous les départements sur le thème d'un pays étranger, mais où chacun s'efforcera d'y puiser les œuvres les plus proches de son répertoire habituel, abandonnant la notion effrayante de découverte culturelle à celle beaucoup plus confortable d'exotisme.

Il faut donc bien espérer que ce dont parle la charte fasse partie de notre avenir.

---

<sup>5</sup> La Charte de l'enseignement artistique spécialisé (Chapitre I)

## **6- Le cas des écoles associatives de musique**

Les écoles de musique associatives ont un fonctionnement différent de celui des établissements publics.

Là non plus, il n'y a pas d'harmonisation des enseignements proposés d'une association à l'autre, et l'organisation en cursus reste des plus aléatoire, se définissant par le niveau de structuration de l'établissement et de son corps enseignant, ainsi que par le type de demande du public associé à sa situation géographique et sociale.

Notamment en campagne, où l'accès à la culture se fait plus rare, le fait de choisir un instrument n'est pas systématiquement associé à une esthétique précise, même si chaque professeur a le plus souvent ses terrains de prédilection.

Il est en effet plus courant pour un enseignant d'aborder ici différentes esthétiques avec ses élèves, en raison, notamment, d'un moins grand nombre de professeurs embauchés dans de telles structures, et donc du fait d'être fréquemment le seul référent pour l'instrument pratiqué, devant ainsi répondre à une demande très variée.

Conjointement, la nécessité de préparer des répétitions et des concerts dans le cadre des différents projets musicaux de l'établissement, englobant très souvent différentes périodes et esthétiques – due à un effectif de professeurs ayant également des parcours et pratiques hétérogènes – oblige donc le professeur à devoir travailler un répertoire des plus large.

Il est donc laissé au choix de l'enseignant de s'adapter ou pas à la diversité de la demande, le plus souvent en confrontant ses capacités et ses objectifs à ceux de son établissement (et notamment à ceux du directeur) ainsi qu'à l'avis des élèves et, le cas échéant, des parents d'élèves.

Ce choix soulève bien entendu la question de la formation des enseignants, et plus précisément celle de sa transversalité.

## 7- Formation des enseignants-musiciens

Qu'ils enseignent dans le secteur privé ou public, les professeurs de musique sont très peu formés aux différentes esthétiques musicales, et encore moins aux manières de les aborder au travers de leur activité de pédagogues.

Pour ce qui est des enseignants ayant suivi leurs études dans une école de type EMA, ENM, CNR ou CNSM, la totalité de leur cursus a pu se dérouler sans incursion dans un autre département que celui qu'ils ont choisi au début de leur parcours, voire même sans avoir assisté à un seul concert ou une seule audition des autres départements.

S'ils n'ont pas développé par eux-mêmes une certaine curiosité pour « le monde de la musique », et s'ils n'ont pas rencontré de professeurs les mettant sur cette voie, il est difficile d'envisager qu'ils puissent transmettre un quelconque intérêt pour cette transversalité, tant recommandée par le ministère de la culture et de la communication .

On s'aperçoit en effet que dans la plupart des cas, l'enseignement reçu par le futur enseignant conditionne celui qu'il dispensera à son tour, que ce soit dans sa méthode ou dans ses objectifs. Quoi qu'il en soit, le ministère de la culture et de la communication a mis en place deux types de formation professionnelle :

Le 1<sup>er</sup> permet, dans le but d'obtenir le DE, de suivre une formation initiale ou une formation continue.

Le 2<sup>nd</sup>, uniquement en formation initiale, dans le but d'obtenir le CA.

Le ministère de la Fonction Publique en a, pour sa part, mis en place un 3<sup>ème</sup>, qui consiste en des périodes de stage prises en compte au titre de la formation continue, dont peuvent bénéficier les enseignants déjà en poste, et ayant pour objet d'élargir ou de préciser leurs connaissances ainsi que de susciter des questionnements d'ordre pédagogique.

Dans tous les cas, on peut malheureusement s'apercevoir que ces formations, bien qu'indispensables, ne sont pas suffisantes pour pallier au manque de transversalité dans l'enseignement dispensé en école de musique, et dont proviennent la plupart des enseignants.

Si l'on prend l'exemple des CEFEDM, qui s'occupent du 1<sup>er</sup> type de formation cité plus haut, on s'aperçoit très vite que mélanger des enseignants de différentes esthétiques afin de multiplier les niveaux d'échanges est sans aucun doute une très bonne idée, mais qui ne fonctionne pas vraiment à ce niveau de transversalité.

Il est, en effet, très difficile de commencer l'improvisation générative après une dizaine ou une quinzaine d'années passées à respecter scrupuleusement des partitions, ou encore d'analyser Beethoven ou Xenakis lorsqu'on a toujours essentiellement entendu et pratiqué du chant à répondre.

Chacun ayant des niveaux de connaissances très différents concernant l'ensemble des esthétiques abordées, les formateurs concernés sont contraints, soit de niveler par le bas et donc de n'apporter que très peu de nouveauté aux spécialistes, soit de décider de ne pas être compris de tous afin de faire progresser ces derniers.

Une des solutions permettant à ce genre de formation professionnelle de devenir cohérente et réellement formatrice dans toutes les esthétiques qu'elle tente d'aborder, se situerait dans le fait de faire partie d'un ensemble cohérent conçu à partir des mêmes objectifs.

Hors pour l'instant, cette cohérence n'est pas de mise entre la période d'apprentissage du musicien, celle de son éventuelle formation en tant qu'enseignant-musicien, sa période d'enseignement puis de celle de formation continue nécessaire à son évolution.

Même si les finalités de former un musicien amateur, professionnel ou enseignant sont différentes, le type de musicien-citoyen que l'on veut former demeure le même, c'est donc sur cette vision de l'enseignement qu'il nous incombe de réfléchir.

Si l'école de musique doit être un vecteur de démocratisation de l'accès à la culture, il est nécessaire qu'elle soit un vecteur de sociabilisation, et cette dernière ne se fera que par la connaissance (même relative) et le respect de toutes les cultures.

# Déconstruction (ou pourquoi faire autrement ?)

## 1- La relation au contexte

Comprendre, apprécier et être capable de participer à chaque esthétique demande un temps d'immersion culturelle très important, et nécessitant des entrées multiples, à l'image de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

« [...] Or l'art procède à la manière d'un langage avec sa grammaire, sa syntaxe, ses conventions, ses styles, ses classiques.

*Quiconque ignore la langue dans laquelle est écrite une œuvre d'art s'interdit pour toujours d'en comprendre la signification, donc la portée. En conséquence, tout jugement esthétique devient impossible, impensable, si l'on ignore les conditions d'existence et d'émergence d'une œuvre d'art. »<sup>6</sup>*

On peut remarquer que la plupart des musiciens respectés pour leur art, quels que soient leur parcours et leur origine, ont, la plupart du temps, vécus dès leurs premiers pas dans un « bain » culturellement riche. Ce bain n'a pas été recréé artificiellement, il est au contraire des plus naturels, la musique en faisant partie comme élément constitutif, tout aussi naturellement.

Si l'on prend la musique traditionnelle du pays de Redon pour exemple (ville d'Ile et vilaine à la frontière du Morbihan et de la Loire atlantique), le milieu culturel qui l'entoure est, encore aujourd'hui, tout autant constitué de veillées contées que de rencontres sportives, de festoù-noz que de rencontres littéraires, de joutes verbales et musicales que de soirées théâtre où l'on déguste une galette-saucisse en buvant du cidre local.

L'école de musique traditionnelle de Redon (le Groupement Culturel Breton du Pays de Vilaine) possède une magnétothèque que chacun peut consulter, se chargeant de collecter aussi bien les recettes de cuisine que les chansons, les blagues, les textes poétiques que les concours de couples de sonneurs.

Apprendre la musique ne se fait pas ici sans vivre dans le contexte où elle est créée et où elle évolue.

Voici donc une méthode qui ne vise donc pas à recréer un succédané de réalité dans ou autour de l'école pour apprendre la musique (cf. les auditions se faisant dans des lieux totalement inadaptés au contexte musical, ou encore les examens dans une salle avec jury), mais au contraire à inscrire l'école et l'apprentissage de la musique dans le quotidien, afin qu'ils participent à l'actualité, comme ils auraient toujours du le faire.

Si l'on prend à présent un musicien traditionnel albanais, sa culture, et notamment sa musique est à l'image de sa situation géographique, à savoir entre Orient et Occident. Dans ce répertoire traditionnel, il n'est pas rare d'entendre une 1<sup>ère</sup> partie consacrée à de la musique tonale, mettant en avant l'accordéon, la contrebasse et des envolées virtuoses de la clarinette, puis une 2<sup>ème</sup> beaucoup plus modale, où c'est peu à peu la voix, le violon et la flûte qui apparaissent au premier plan, jouant le thème, laissant de l'espace, improvisant, utilisant des ornements micro-tonaux ou des tempéraments inégaux.

---

<sup>6</sup> ONFRAY Michel, Antimanuel de la Philosophie, p.62

Il n'y a pas de rupture dans la manière de faire se succéder ces deux approches musicales, voisines mais différentes, plutôt une sorte de tuilage aussi naturel que la marche d'un individu passant d'une région à une autre, et s'apercevant peu à peu des modifications de la flore et de l'architecture, au fur et à mesure qu'il pénètre cet autre territoire.

On a pourtant beaucoup de mal à imaginer des musiciens actuels passer naturellement du jazz *West-Coast* à Stravinsky sans difficulté, alors que c'est exactement ce que faisait par exemple, dans les années 1950, un musicien comme Woody Herman, chef d'orchestre et clarinettiste de jazz réputé, pour qui Stravinsky avait écrit son *Ebony concerto*.

A la même époque d'ailleurs, Miles Davis, Gerry Mulligan et bien d'autres musiciens new-yorkais se retrouvaient dans l'appartement du pianiste et chef d'orchestre Gil Evans, pour notamment écouter et analyser les compositeurs de l'école de Vienne (Schoenberg, Webern et Berg) afin de trouver de nouvelles formes d'écriture pour le jazz à venir.

Les moyens technologiques d'aujourd'hui permettant de se promener virtuellement d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et donc d'une musique à l'autre, il est essentiel que l'enseignement de la musique s'adapte aussi à ces bouleversements, en proposant de fournir les outils nécessaires à une compréhension plus globale et spécifique à la fois.

La capacité à connaître de plus en plus de choses de plus en plus facilement doit s'accompagner de curiosité et de respect, et elle doit également être guidée afin de mieux comprendre les particularités et d'éviter les amalgames.

*« La liberté d'échange et d'achat n'empêche ni la discrimination ni la ségrégation, et ce livre est parti de la constatation que la société de masse et les identités culturelles se séparent de plus en plus, au lieu que les secondes se dissolvent dans la première. Le problème de la communication interculturelle n'est pas réglé par la globalisation économique. »<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> TOURAINE Alain, Pourrons-nous vivre ensemble ?, p.219

## 2- Esthétiques et outils pédagogiques

Chaque style musical possède ses règles, ses habitudes et ses modes de transmission, liés le plus souvent, on l'a vu plus haut, à son contexte de jeu.

L'école de musique, pour toutes les autres esthétiques que la musique savante, est un lieu relativement nouveau et artificiel quant à sa position vis à vis de leur genèse et de leur évolution, cette position particulière de l'institution mérite donc de questionner sa pertinence, en opposition ou en complément de l'apprentissage « sauvage », à savoir celui qui a toujours existé en dehors des murs des établissements spécialisés, et qui visiblement fonctionne toujours très bien.

La transmission pédagogique concernant chacune de ces esthétiques doit donc faire partie de cette réflexion, afin de ne pas reproduire des méthodes inadaptées à un certain contexte, sous prétexte qu'elles fonctionnent très bien ou qu'elles sont utilisées depuis longtemps pour un autre.

Prenons pour exemple la notation classique, qui, bien que très développée et pertinente en tant que support adapté à la musique savante occidentale, comporte bien des risques d'utilisation quant à son rôle de « congélateur » à travers le temps. J'entends, par cette expression quelque peu péjorative, mettre en lumière l'idée que la notation a une forte tendance à figer la musique, et notamment sa marge d'interprétation possible, ceci sans doute en raison de l'attitude générale à l'utiliser en tant que science exacte, et ainsi à développer une plus grande confiance dans cet aide-mémoire (son rôle originel) que dans la capacité des individus à la réinventer continuellement.

On voit bien qu'ici, le rôle de cet outil a fini par dépasser largement sa fonction initiale jusqu'à influencer tout d'abord sur la pédagogie (il suffit en effet de s'interroger sur des pratiques de formation musicale comme la dictée de note, la lecture de notes séparée de la lecture de rythmes, le tout se basant sur des textes non musicaux, ou encore le fait de n'aborder en cours d'instrument, la notion d'interprétation qu'à partir du 2<sup>nd</sup> voire du 3<sup>ème</sup> cycle), puis sur la musique elle-même (cette dernière étant devenue dépendante des établissements officiellement aptes à l'enseigner puisqu'ils lui fournissent la quasi-intégralité de ses interprètes) : former des techniciens performants n'étant en effet pas la même chose que de former des interprètes certes performants, mais surtout sensibles et aptes à comprendre ce qu'ils jouent (cf. les cours d'harmonie devenant accessibles à ceux qui auront franchi tous les obstacles du cursus menant à une professionnalisation éventuelle), et je ne parle même pas de la capacité à composer, compétence qui fût un temps celle de tout musicien qui se respecte.

Pourtant, ce constat étant connu de tous, et les autres moyens de transmission étant nombreux (logiciels d'enregistrement, notation schématique, mini-discs, enregistreurs mp3...), la tentation est vive (et très souvent effective) de transposer ce mode de transmission sur les esthétiques émergentes, même si la plupart des musiques actuelles, par exemple, n'utilisent pas cet outil dans leur contexte habituel, la mémorisation, l'enregistrement et les notations schématiques y étant plus adaptées.

Il n'est pourtant pas question d'éviter à tout prix l'utilisation de la notation solfégique en tant que moyen pédagogique à destination des esthétiques qui ne s'en servaient pas ou peu jusque là, car la transposition didactique des moyens utilisés pour chacune permet de renouveler les manières d'aborder des notions particulières, voire de repenser les esthétiques elles-mêmes.

La notation solfégique envisagée ici comme un moyen est à mettre sur le même niveau que la mémorisation pour la plupart des musiques traditionnelles et actuelles, les chiffreages anglo-saxons pour le jazz et les musiques actuelles, l'informatique pour les musiques électroniques et mixtes, ou la notation schématique indienne.

L'idée, ici, serait donc plutôt de se servir des différents moyens à disposition uniquement pour ce qu'ils permettent de faire travailler, ainsi que l'angle sous lequel ils permettent d'envisager telle ou telle notion.

Philippe Meirieu dit à ce propos :

[...]« *ce qui génère un dispositif didactique n'est pas la définition d'un objectif mais l'hypothèse sur une opération mentale qu'il faut effectuer pour l'atteindre.* »<sup>8</sup>

Il ajoute :

« *Que faut-il pour qu'un sujet effectue une opération mentale dialectique, c'est à dire accède à la compréhension d'un système complexe [...] dans lequel il faut prendre en compte les interactions de plusieurs éléments ou faire jouer différents variables dans des sens différents ? Il faut établir un dispositif où [...] la confrontation approfondie de différents concepts et leur mise en relation soit requise pour effectuer la tâche demandée ; il faut que le sujet puisse occuper successivement la place de chaque élément afin d'en intérioriser les interactions. [...]* »<sup>9</sup>

Si l'on prend pour exemple l'objectif que peut être l'apprentissage de la décomposition ternaire de la pulsation et de la mesure, nous pourrions imaginer un dispositif didactique, inventant différents obstacles à franchir, permettant ainsi aux élèves de réaliser des tâches précises, la réalisation de ces dernières devant permettre l'apprentissage de la notion en jeu.

Public : 2 élèves instrumentistes de fin 1<sup>er</sup> cycle / début 2<sup>nd</sup> cycle

Matériel à disposition : un métronome à balancier (vitesse : 120), 2 toms, 2 mailloches.

Déroulement :

Les consignes sont à suivre par les 2 élèves, et nous laissons un peu de temps se passer sur chaque étape, afin qu'ils puissent prendre le temps de ressentir ce qui se passe entre le corps et la tête.

1- Compter 1, 2, 3 en boucle en même temps que les battements du métronome

Puis, tout en continuant à compter :

2- Donner un coup de mailloche (sur le tom) sur chaque battement

3- Accentuer chaque 1<sup>er</sup> battement des séries de 3

4- Ne jouer que les 1<sup>ers</sup> battements de chaque série.

A partir de maintenant, 1 seul élève continue à taper les 1<sup>ers</sup> battements sur le tom et à compter 1, 2, 3.

Nous donnons alors d'autres consignes à l'autre élève, qui doit cependant continuer à compter :

5- Marcher (en alternant pied droit/pied gauche, ou l'inverse s'il est gaucher) sur chaque 1<sup>er</sup> battement (l'enseignant exécute lui-aussi les pas)

Puis, tout en continuant à marcher :

6- Compter :

1, 2, 3 / 1, , 3 // 1, 2, 3 / 1, , 3 // etc.

1, 2, 3 / 1, , 3 / 1, , /1, , // 1, 2, 3 / 1, , 3 / 1, , /1, , // etc.

7- Compter :

1, 2, 3 / 1, , 3 / 1, , / , , , // 1, 2, 3 / 1, , 3 / 1, , / , , , // etc.

8- Chanter les mêmes rythmes sur une note donnée par l'enseignant

9- Chanter les mêmes rythmes, mais en utilisant une note supplémentaire, placée où l'élève le souhaite

<sup>8</sup> Philippe Meirieu, Apprendre, oui mais comment p.107

<sup>9</sup> Ibid. p.115-116

- 10- Dans l'idée d'un chant à répondre, l'élève jouant le tom doit, répéter vocalement et à l'identique la production sonore de son camarade
- 11- Toujours sur les mêmes rythmes, inventer une mélodie, que le camarade répétera, puis « faire tourner » cette mélodie, jusqu'à qu'elle soit complètement fixée et mémorisée par chacun
- 12- L'élève qui marchait doit jouer à-présent la mélodie sur son instrument, pendant que l'autre élève joue toujours le tom, ce dernier devant dire si la restitution est exacte ou non, et argumenter.

Les 2 élèves arrêtent maintenant de jouer, et se mettent « à la table », avec la consigne suivante :

- 13- Noter le tom basse et la mélodie inventée dans les différents cas suivants :
  - a) les battements du métronome représentent des croches
  - b) les battements du métronome représentent des noires

Puis répondent à cette question :

- 14- Quels chiffrages de mesure obtient-on dans les 2 cas ?
- 15- Laisser ensuite les 2 élèves comparer les résultats obtenus, et qu'ils en discutent
- 16- Si nécessaire, l'enseignant intervient pour trancher...

Pour l'apprentissage de la même notion, les moyens utilisés sont donc ici : le chant et la rythmique corporelle, la mémorisation et l'invention d'une mélodie par l'oral, la reproduction à l'instrument et la notation.

Tous ces outils permettent de multiplier les angles d'attaque pour l'apprentissage d'une notion particulière, sans laisser ces outils prendre le pas sur la notion elle-même.

La notation arrive ici à la fin du dispositif afin de constater prioritairement l'acquisition psychomotrice de la notion par l'élève, et ensuite de travailler sur sa transcription, et ses différentes analyses possibles.

L'organisation des moyens dans le dispositif joue en effet un rôle important dans les représentations que vont se faire les élèves des notions abordées, c'est donc bien le moment de se questionner sur ce que ces moyens permettent de développer et sur leur pertinence vis-à-vis des notions et de des différents contextes où ces dernières peuvent être rencontrées.

Si l'on décide à présent de pousser plus loin le travail de cette même notion, dans le but de l'élargir à différentes métriques utilisant la décomposition ternaire de la pulsation, cela pourrait donner par exemple un autre dispositif à destination d'élèves de second cycle (en cours de FM ou de pratique collective), et qui utiliserait cet énoncé :

« Retrouver la même cellule rythmique contenue dans le thème de chacun des différents extraits musicaux, détailler les particularités de chacun en les notant solfègiquement dans la mesure adaptée, puis les reproduire sur l'instrument. »

Les courts extraits musicaux (de quelques secondes chacun) pourraient être puisés dans des pièces appartenant à différents contextes esthétiques utilisant la décomposition ternaire, qu'ils soient issus de musiques traditionnelles d'Afrique, d'Europe ou de l'Inde, de musiques actuelles, anciennes ou classiques.

L'intérêt de comparer ces contextes se situe dans le fait que l'accentuation, la mesure, le tempo, où l'environnements sonore y sont tous très différents.

Cette transversalité permet aux élèves de contextualiser les apprentissages et de relier les savoirs entre eux .

La difficulté réside donc d'abord dans le fait de retrouver la cellule rythmique, puis de réussir à entendre, définir, noter et reproduire ses particularités dans chacun des contextes.

Ici la notation rythmique intervient plus tôt dans le dispositif employé afin d'être utilisée comme moyen de mémorisation et de comparaison entre les différents extraits, l'objectif

principal restant l'acquisition effective ou non de la notion, qui pourra donc être observée à travers les différentes étapes du dispositif.

Cette méthode de travail sur une notion à travers des esthétiques différentes aura l'avantage, si elle est utilisée de manière approfondie et régulière, d'exclure le moins possible de courants, de traditions, et donc d'individus, à condition d'étudier chacun des contextes esthétiques abordés. Et puisque toute culture demande un temps important d'immersion afin de devenir un jour familière, il paraît important d'y être initié le plus tôt possible dans l'apprentissage, et ensuite de se familiariser de manière continue, quels que soient l'instrument et l'esthétique initialement « choisis ».

Il ne faut en effet pas oublier que le choix de l'instrument tient plus souvent du concours de circonstance (envie des parents, rencontre d'un professeur lors d'une journée « portes ouvertes », héritage familial d'un instrument, « coup de cœur » pendant une manifestation culturelle...), ce même choix entraînant implicitement une esthétique définie (on l'a vu plus haut, le violon est dans la majorité des cas, plus volontiers synonyme d'instrument classique que jazz ou irlandais).

Ces « choix » du musicien-débutant risquent par eux-mêmes de l'orienter sur un ensemble assez restreint de parcours possibles, alors qu'ils demanderaient peut-être de pouvoir être changés ou réorientés progressivement afin de mieux épouser l'évolution de son propre parcours et de sa personnalité.

Repenser l'enseignement de la musique à partir de l'idée que cette dernière est un vaste territoire et que l'on prend le temps de visiter certaines régions avant de décider du lieu où l'on s'installe, peut permettre de questionner, en tant que professionnels de la musique, nos objectifs, notre organisation ainsi que les moyens utilisés pour y parvenir, en commençant par se demander quels musiciens veut-on former ?

### 3- La formation de l'amateur

Par amateur, nous ne traitons pas ici de l'opposition amateur/professionnel mais de l'état qui concerne (ou du moins devrait concerner) aussi bien les professionnels que les non-professionnels, et définit comme suit :

« *Personne qui aime, cultive, recherche.* »<sup>10</sup>

Selon cette définition ainsi que selon les représentations en usage, le musicien amateur est envisagé comme quelqu'un de cultivé et en perpétuel état de recherche et d'apprentissage, le fait se cultiver lui permettant d'orienter ses recherches selon l'évolution de son parcours, de ses rencontres et de ses goûts.

En tant qu'enseignants-artistes, nous sommes également nombreux à espérer que tout amateur-artiste puisse aussi être créatif, que ce soit dans les domaines de l'interprétation, de l'improvisation, de l'arrangement ou de la composition.

Nous nous attacherons donc dans ce chapitre à définir plus précisément ce que les notions d'autonomie, de créativité et de culture de l'amateur nécessitent du point de vue de la formation en école de musique, si les enseignements les prennent effectivement en compte, et enfin la manière dont la notion de transversalité esthétique peut y participer, en proposant des situations qui n'ont ici qu'une valeur d'exemple.

#### a) **Autonomie**

« [...] *En proposant un travail, l'artiste effectue la moitié du chemin. L'autre échoit à l'amateur qui se propose d'apprécier l'œuvre. L'époque et le tempérament du créateur se concentrent dans l'objet d'art [...]. L'objet, quant à lui, ne prend son sens qu'avec la culture, le tempérament et le caractère du personnage appréciant le travail. D'où la nécessité d'un amateur artiste.*

*On ne naît pas amateur, on le devient.*

*Comment devient-on cet amateur artiste ? En se donnant les moyens d'acquérir le decodeur. C'est-à-dire ? En construisant son jugement. [...] »<sup>11</sup>*

Lorsque l'on parle d'un individu capable de construire son jugement, c'est bien d'un être autonome et critique dont il s'agit, qualités en effet indispensables pour quelqu'un qui devra organiser son travail d'instrumentiste, décider de ses orientations esthétiques éventuelles, réunir des musiciens autour de projets divers, trouver des occasions de s'enregistrer et de se produire. Ces mêmes qualités seront également requises pour quelqu'un qui aura à cœur de chercher une identité musicale personnelle, que ce soit en tant que directeur musical, interprète, arrangeur, compositeur et improvisateur, et qu'il s'agisse d'une esthétique appartenant au passé, au présent ou au futur.

La recherche épistémologique qui suit nous permet de mieux comprendre ce que sous-entend la notion d'autonomie :

« [...] *L'Autonomie du sujet ( d'une personne ) se situe au niveau du jugement, si l'on entend ainsi la capacité de prévoir et la capacité de choisir.*

*A partir de cette double capacité, chacun peut construire sa propre personnalité, qui constitue le dernier et le plus fort retranchement, le for intérieur. [...]*

*Cette indépendance, que nous pouvons atteindre par l'usage que nous pouvons faire de notre capacité de juger, ne doit pas être confondue avec l'absence de toute détermination [...]*

---

<sup>10</sup> Le Petit Robert, Paris 1995

<sup>11</sup> ONFRAY Michel, *Antimanuel de la Philosophie*, p.65

*La conception kantienne du Devoir insiste sur le respect et la soumission du sujet vis-à-vis d'une loi. Le sujet n'accède à l'autonomie qu'à la condition d'être premièrement respectueux de la loi ; l'autonomie kantienne est d'abord une obéissance. Mais la loi nous prescrit d'être libres, ce qu'il faut interpréter que la loi et la liberté sont une seule et même chose : « [...] La pensée rationaliste en tire une conséquence d'une portée considérable : elle nous enseigne à distinguer bonnes et mauvaises lois, les premières étant voulues par et pour des sujets libres, tandis que les secondes sont des moyens d'oppression, par lesquelles les forts cherchent à abuser des faibles. L'Autonomie apparaît alors non plus seulement comme la capacité d'agir selon la loi, par le respect pour la loi, mais de se donner à soi-même sa propre loi [...] »*  
Encyclopédie Universalis<sup>12</sup>

En ce qui concerne, les écoles de musique, le schéma d'orientation pédagogique prévoit l'autonomie des élèves en tant que but à atteindre :

« *Le deuxième cycle prolonge et approfondit les acquis du premier cycle dans une perspective d'équilibre entre les différentes disciplines, tout en favorisant chez l'élève l'accès à son autonomie musicale.*

*Les objectifs de ce cycle sont :*

- *l'acquisition de méthodes de travail personnel, favorisant le sens critique, la prise d'initiatives, l'appropriation des savoirs transmis [...] »*

« *Le troisième cycle prolonge et approfondit les acquis des cycles précédents, dans le but d'une pratique autonome.*

*Les objectifs en sont :*

- *l'approfondissement des techniques instrumentales ou vocales permettant une interprétation convaincante ;*

- *la maîtrise des bases de l'interprétation selon les principaux styles ;*

- *une culture ouverte à l'ensemble des courants musicaux passés et contemporains ;*

- *la capacité à expliciter ses options d'interprétation. »*<sup>13</sup>

Reste à déterminer comment utiliser cette grille dans le contexte, sachant que cette pratique autonome n'est pour l'instant pas prise en compte dans l'évaluation, sinon par la fameuse épreuve d'autonomie de 3<sup>ème</sup> cycle (il était temps !) ainsi que par une partie de l'épreuve instrumentale du DEM.

Bien entendu, l'évaluation de l'autonomie semble difficile à mettre en place parce qu'observable selon des modes d'évaluation différents, c'est sans doute pour cela qu'elle apparaît ici comme notion importante mais sans faire partie des objectifs évaluables.

Néanmoins, tant qu'elle ne figurera pas en tant qu'objet à évaluer au même titre que par exemple, *la maîtrise des bases de l'interprétation selon les principaux styles*, son importance dans le cursus des élèves restera moindre, et la réflexion concernant sa mise en place ne sera pas réellement engagée.

Pourtant, prenons ce dernier objectif comme exemple : est-ce si compliqué d'envisager des dispositifs didactiques obligeant les élèves à faire des recherches personnelles concernant tel ou tel esthétique, style, période ou compositeur, qu'ils soient imposés ou choisis par eux-mêmes en fonction d'un thème utilisé dans l'année, avec une réalisation publique, un enregistrement (vidéo ou audio) ou encore un exposé permettant de finaliser le projet, et de l'évaluer selon des critères propres au dispositif mis en place ?

<sup>12</sup> KLIMCZYK Sylvia, La notion d'autonomie dans l'apprentissage d'autrui

<sup>13</sup> Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, 1996.

Ce peut être également l'occasion de rencontrer des enseignants de l'établissement considérés comme référents en la matière, ou des musiciens, chercheurs, collectionneurs extérieurs à l'établissement, et ainsi enrichir ses relations et donc sa culture.

Les dispositifs permettant de développer l'autonomie des élèves sont encore à imaginer, mais l'éducation nationale en utilise depuis suffisamment longtemps pour nous aider dans cette tâche, et de leur mise en place naîtront naturellement les critères permettant de les évaluer.

Le problème demeure de savoir si nous sommes prêt en tant qu'enseignants et directeurs d'établissement à changer notre façon de concevoir les cursus et la manière dont sont validés les différents cycles, et si l'autonomie des élèves doit être considérée comme un objectif déterminant dans la formation des amateurs.

Si cela s'avérait finalement être le cas, il serait alors plus juste de parler de processus d'autonomisation des élèves en tant qu'objectif, opposé à celui de former des musiciens autonomes.

Le but étant qu'ils puissent anticiper du type d'aide dont ils auront besoin à l'avenir, opposé à celui, naïf et présomptueux, de ne plus avoir besoin d'aucune aide.

## b) Créativité

*« Tout individu possède un potentiel créatif et peut le développer en l'exerçant. La créativité "est inhérente au fait de vivre". »*

*Psychologie de la musique sous la direction d'A.ZENATTI*

[...]

*« La créativité met en oeuvre l'intelligence divergente, c'est-à-dire la libération de l'hémisphère droit du cerveau, siège de l'imagination, par opposition à l'hémisphère gauche siège de la rigueur.*

*Dans la psychologie de la musique, sous la direction d'Arlette ZENATTI, Guilford affirme que la créativité se caractérise par la prédominance de trois grands facteurs, appelés le triangle de la créativité: la **fluidité**, la **flexibilité** et l'**originalité**:*

- *La **fluidité** correspond à une capacité à produire beaucoup. Elle nécessite une ouverture sur les concepts, les croyances. Cette ouverture à l'expérience implique une souplesse, sans blocages. Ces blocages peuvent être de différentes natures: culturels, émotionnels, perceptifs.*

- *La **flexibilité** est définie comme "une aptitude à produire une diversité d'idée dans une situation relativement structurée", c'est-à-dire d'être capable de passer d'une catégorie à une autre, à ne pas être limité à un seul champ d'investigation.*

- *Enfin l'**originalité** est définie comme "une production de réponses inhabituelles mais pertinentes". Elle nécessite l'habileté à jouer avec les concepts et les éléments, à imaginer des hypothèses invraisemblables.*

*Meirieu met l'accent sur la nécessité de prendre en compte les trois conceptions pédagogiques décrites plus haut, sans en privilégier une au détriment d'une autre. Trop souvent, les pédagogues se sont engagés sur un seul aspect en négligeant les autres.*

***L'enseignant se doit d'élaborer sa pédagogie en respectant un équilibre entre la présence d'un projet, l'étude des invariants structurels, et la prise en compte des variables-sujets.*** »<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> CANAT Aurélie, La créativité dans l'enseignement p.14

Au même titre que l'autonomie, la créativité est une notion présente dans les objectifs du ministère de la culture (qui l'aborde par les termes *interprétation* et *invention*), voici ce qu'en dit à nouveau le Schéma d'orientation pédagogique :

« *Les objectifs de ce (1<sup>er</sup>) cycle sont :*

*le développement des motivations, de la curiosité musicale, du goût pour l'interprétation et pour l'invention [...] »<sup>15</sup>*

(Sachant que les cycles suivants sont censés conserver et développer ces notions)

15 Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, 1996.

L'invention est un moyen de maintenir en vie la soif d'apprendre de l'amateur, car elle permet de donner du sens à ses recherches et à ses efforts.

Qu'elle concerne l'interprétation, l'arrangement, la composition ou l'improvisation, l'invention peut-être également un moyen de s'intéresser de plus près à des esthétiques et des procédés d'écriture étrangers, que ce soit dans le but d'entendre, de comprendre et d'inventer dans le style, ou au contraire de pouvoir s'en démarquer.

Pratiquer l'invention dans ce cadre laisse entendre également qu'elle est alors un outil pédagogique permettant d'acquérir des connaissances.

Considérer l'invention dans le parcours musical de chacun permet de prétendre que l'on forme ainsi des futurs improvisateurs, arrangeurs, compositeurs et que le terme Conservatoire ne comprend donc pas que la sauvegarde d'un patrimoine (comme c'était le cas en 1800), mais qu'il joue également un rôle dans la création artistique d'aujourd'hui et de demain.

Mais dans les faits, quels sont les cours permettant d'inventer ?

**Le cours d'écriture** par exemple, réservé de façon exclusive aux fins de 3<sup>ème</sup> cycle (et ce dans certains établissements seulement) n'en est pas toujours un bon exemple.

En effet, selon la méthode encore répandue, une ou deux années occupées en grande partie à recomposer des dizaines de « *Basses et chants donnés* » d'Henri Challan n'ont pas pour objectif d'éveiller la curiosité musicale, et encore moins de laisser s'épanouir une quelconque envie de s'exprimer de manière intime et personnelle.

Par contre, si l'on a de la chance d'être guidé par un professeur possédant une vision plus large :

« *Quel que soit le contexte dans lequel son professeur l'invite à se plonger (la tonalité, la modalité, le langage d'Olivier Messiaen, le langage personnel de l'élève...), l'élève entre, grâce à la composition, au cœur du problème du code musical, il est immergé dans la somme de données linguistiques préexistantes à chaque œuvre particulière, règles, procédés, voire modèles concrets mais réduits à leur essence schématique la plus générale.*

*En manipulant le langage, l'élève apprend à en comprendre les fondements, le fonctionnement.*

*L'élève est alors acteur dans une démarche qui le conduit à la*

*redécouverte du matériau musical et de son organisation. Au cours de l'exercice de*

*composition, l'élève passe un temps considérable à essayer différents matériaux,*

*différentes connexions et structurations. Pendant ses explorations, il entend alors l'effet*

*produit par toutes ses tentatives. Il prend conscience des différentes significations*

*possibles pour chaque geste musical. Il apprend à analyser, à envisager les interactions*

*entre forme et contenu... Autant de choses qui lui donneront accès à la pratique d'une*

*interprétation « éclairée ».*

*En effet, l'interprète est souvent confronté à la question : « comment le compositeur*

*voulait-il que cela sonne ? ». Un élève pratiquant la composition se retrouvera sans*

*doute moins démuné devant ce problème. Il saura observer les « données linguistiques »*

*du texte, et imaginera plusieurs interprétations prenant en compte l'intérêt et de la*

*présentation particulière du matériau, et de la structure de la pièce.*

*L'activité de composition en tant qu'outil de compréhension du langage est des plus pertinente. Elle permet par exemple à l'élève de découvrir une esthétique, un compositeur, par une expérimentation des procédés d'écriture utilisés dans des pièces du patrimoine musical (laquelle doit être stimulée par les consignes des professeurs enseignant l' « héritage musical » en général ».*<sup>15</sup>

Parfois dans **les cours de FM**, selon la formation des enseignants, on peut y pratiquer l'improvisation générative, c'est à dire improviser à partir de matériaux sonores (basés plus sur le timbre que sur la mélodie ou l'harmonie), ou encore l'improvisation modale voire même tonale, sur un enchaînement harmonique simple.

Mais la plupart du temps, ces activités sont pratiquées par un enseignant qui n'est pas obligatoirement un improvisateur exercé, et qui n'aura donc pas forcément envisagé cet enseignement sur un plus long terme, dans une perspective d'acquisitions de connaissances précises par rapport à cette discipline.

Envisager le travail des classes de FM avec un ou plusieurs improvisateurs confirmés et pédagogues dans cette discipline, et ce au travers de différents courants esthétiques permettrait de ne pas rester en surface, et de considérer l'improvisation comme une discipline à part entière, se construisant en adéquation avec l'ensemble des contenus d'apprentissage.

Concernant **les cours de pratique collective** (et certains cours instrumentaux) dans les départements jazz et musiques actuelles ainsi que les départements de musique ancienne qui intègrent pour beaucoup l'improvisation à leur programme, comme certains départements de musiques traditionnelles (notamment ceux enseignant les musiques orientales), c'est de l'invention dans un cadre très précis dont il s'agit, qu'il soit tonal ou modal, et qui permet de comprendre et de reproduire un ensemble de règles à l'intérieur de styles bien définis.

L'invention est donc ici très codifiée, l'improvisation et l'interprétation y étant liées de manière inextricable à l'apprentissage de styles, d'enchaînements harmoniques et/ou de figures mélodiques prédéterminées par les enregistrements « de référence ».

En dehors, d'activités ponctuelles organisées par des « improvisateurs de passage » dans le cadre de projets annuels, ou de cas particuliers d'enseignants ayant une pratique et un enseignement transversal, la place de l'invention dans les écoles de musiques s'en tient à peu près là.

Pourtant, il n'est pas nécessaire de mettre en place un cours spécial « Invention » pour que cette dernière fasse partie des apprentissages, il faudrait même qu'au contraire elle y soit présente à tout moment.

Si l'on prend par exemple **le cours d'instrument**, car qu'il soit collectif ou individuel, il est peut-être celui où l'invention est le moins pratiquée.

Pourtant, ce pourrait être un moment où l'enseignant propose une recherche sur l'interprétation dans un style défini ou au contraire une approche propre à la personnalité et aux goûts de chacun.

Un exemple de cette recherche pourrait par exemple aboutir sur un dispositif de type situation problème, mettant en situation un ensemble de musiciens n'ayant pas forcément la même pratique esthétique de référence, mais ayant tous des œuvres appartenant à la même esthétique à jouer lors d'un concert commun.

La tâche à effectuer serait de se fixer sur 2 interprétations différentes du même passage instrumental, avec la consigne pour chacun des interprètes d'être questionné et évalué par le groupe, après s'être mis d'accord sur les critères d'évaluation.

---

<sup>15</sup> FEUILLIE Jacques, *L'écriture Musicale*, texte présenté par G.Geay dans *Pédagogies de l'écriture*

L'objectif est donc ici l'acquisition de procédés liés à la notion d'interprétation, qui est visé à travers la tâche d'inventer et d'argumenter 2 interprétations différentes, et selon des critères esthétiques définis par le groupe, cette dernière activité représentant un des obstacles majeurs du dispositif, nécessaire à la réalisation de la tâche, et donc à l'acquisition de la notion visée.

Ce type de travail permet à l'enseignant de constater la compréhension (ou son absence) de la tâche à effectuer, et de l'acquisition ou non de la notion en jeu, par ce que Michel Develay appelle l'évaluation formatrice :

*« Le courant de l'évaluation formatrice s'intéresse en priorité à la régulation des démarches de l'apprenant en l'amenant d'abord à se donner une représentation correcte des critères de réussite des tâches auxquelles il est confronté et ensuite à planifier ses actions. »<sup>16</sup>*

Le dispositif se clôt par une discussion permettant à chacun de se remémorer les différentes étapes franchies et ainsi de comprendre son propre cheminement, phase métacognitive qui constitue *« le complément de l'expression des représentations pour aider à installer des procédés permanents d'auto-évaluation. »<sup>17</sup>*

On pourrait tout aussi bien imaginé un travail rassemblant jazzmen et musiciens classiques pour travailler à l'écriture d'une « cadence » de concerto parallèlement à celle d'un « chorus » sur un standard suivant un schéma harmonique relativement proche.

Ce pourrait d'ailleurs être l'occasion pour le professeur d'analyse et d'écriture de collaborer avec des profs d'instruments de différentes esthétiques.

Tout ceci nous amène à la conclusion que la créativité doit, pour être présente chez l'amateur-artiste-élève, l'être avant tout chez l'amateur-artiste-enseignant, ce dernier devant proposer *« des dispositifs propres à la pensée divergente et imaginer et mettre en place un maximum de dispositifs pour permettre à chacun d'apprendre en situation de découverte ».*

*« Le rôle de l'enseignant ne doit pas se limiter seulement à créer un climat de confiance au sein du groupe. Gérer les conflits éventuels, créer un espace de sécurité dans lequel tous les membres du groupe peuvent s'exprimer et oser expérimenter, font partie de ses rôles. Mais il doit aussi relier son travail de mise en création à des objectifs précis et être en mesure d'inventer des situations multiples pour que les élèves n'aboutissent pas à une situation de blocage.*

*Son métier devient un véritable travail de créateur : l'enseignant doit être capable de trouver un maximum de dispositifs pour permettre à chacun d'apprendre comme s'il faisait une découverte. Il doit permettre aux élèves de construire du sens dans leur apprentissage. »<sup>18</sup>*

En reprenant la citation de Michel Onfray (qui vise l'artiste au sens large et pas seulement le musicien), placée au début du chapitre sur l'autonomie, si l'on cherche le rôle que pourrait avoir dans cette relation l'enseignant spécialisé, ce sera vraisemblablement celui d'*éducateur de sens* et de conseiller entre le compositeur (*l'artiste*) et l'élève (*l'amateur*).

Mais s'il peut prétendre à cette position, c'est parce qu'il est lui-même artiste (donc actif), cultivé, doublé d'un amateur artiste (donc en construction perpétuelle), et qu'il s'efforce de donner des grilles de lecture sans prétendre détenir la vérité, afin de laisser l'élève *construire son jugement*.

---

<sup>16</sup> DEVELAY Michel *De l'apprentissage à l'enseignement*, p.120

<sup>17</sup> Ibid. p.152

<sup>18</sup> CANAT Aurélie, *La créativité dans l'enseignement*

### c) Culture

« [...] formation de l'esprit et de la personnalité tout entière (goût, sensibilité, intelligence), opposée au savoir comme simple acquisition de connaissances ; en ce sens, cette culture, dite générale, est inséparable de l'humanisme traditionnel qui voue un culte aux grandes œuvres du passé (art, littérature, philosophie) et leur confère une valeur de modèles rendant apte à l'appréciation des œuvres actuelles et à la création originale et personnelle.[...] »<sup>19</sup>

En effet, en ce qui concerne le domaine de la musique, la culture peut difficilement être restreinte à une somme de connaissance concernant une ou plusieurs esthétiques, aussi complète soit-elle, car elle doit passer par une compréhension plus globale de son fonctionnement, qui ne peut elle-même se soustraire à la compréhension de sa genèse et de son évolution.

Ces liens, qui touchent à l'Histoire, la Géographie, la Politique, l'Economie ou encore aux Arts en général, ne pourront être envisagés par l'élève que si son apprentissage a été à l'image de cette complexité, mettant en lumière les interactions à l'œuvre au sein de chaque esthétique, les liens qui les unissent ainsi que ceux qui les opposent, leur origine et leur évolution.

Pourtant, l'organisation des disciplines au sein de chaque département, comme celle des départements au sein des établissements ne permet pas d'envisager cette complexité, puisque la communication interdisciplinaire ou interdépartementale ne se fait presque pas, mis à part sur des projets ponctuels, qui n'ont la plupart du temps pas la prétention d'envisager une réelle transversalité, prétextant le plus souvent l'objectif de la découverte et pratiquant dans les faits celui de l'exotisme.

« Le goût pour l'exotisme répond ainsi à une volonté de dépaysement sonore momentané, c'est-à-dire occupant une place non menaçante dans un univers culturel donné. »<sup>20</sup>

Ce résultat accablant est somme toute des plus logique dans la mesure où chaque enseignant se retrouvant isolé dans sa pratique esthétique dominante, et dans la discipline pour laquelle il a été formé et recruté, il serait impossible pour lui de dispenser un enseignement allant au-delà de ses compétences.

En revanche, si cet enseignant avait lui-même suivi une formation plus « ouverte », l'idée de travailler en équipe avec des enseignants d'autres disciplines et d'autres esthétiques apparaîtrait sans doute de manière plus évidente. Et c'est bien cette façon de concevoir l'enseignement de la musique (en équipe), qui permettra de toucher à un enseignement plus vaste, permettant une vision plus large.

Reprenons par exemple l'idée de travailler sur une notion comme celle d'interprétation évoquée dans notre chapitre précédent, à travers différentes esthétiques.

Nous savons que l'invention et la mise en place de telles situations demandent du temps d'investissement personnel de la part de l'enseignant, qui est sans doute la raison pour laquelle ce type de fonctionnement est si peu utilisé, en y ajoutant que l'organisation des cursus et des emplois du temps hebdomadaires ne s'y prêtent pas des plus naturellement.

Cependant, si nous décidions de nous constituer en équipes pédagogiques, autour de notions communes plutôt que par discipline ou esthétique, cela pourrait permettre de mettre en place des enseignements utilisant le concept de double réseau, notionnel et méthodologique :

#### **Le réseau notionnel**

---

<sup>19</sup> Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines

<sup>20</sup> DEFRANCE Yves, Exotisme et esthétique musicale en France, *Cahiers de musiques traditionnelles* n°7

« L'enseignement [...] est pensé comme un ensemble de notions constituées en réseau. Les multiples relations qui les rassemblent sont alors autant d'entrées possibles pour l'apprentissage. Il convient alors de bien dissocier au niveau pédagogique le « tout » que constitue l'ensemble du réseau et la multiplicité d'accès possibles à ce réseau. »

#### **Le double réseau : notionnel et méthodologique**

« Vient ici s'ajouter à la conception précédente un ensemble de compétences méthodologiques, des connaissances procédurales disciplinaires qui permettent l'acquisition des notions dans la résolution d'une tâche proposée. »<sup>21</sup>

Et encore à ce propos Michel Develay :

« la connaissance n'est pas constituée de savoirs à aborder dans un ordre déterminé et immuable relevant de la structure de la discipline enseignée. Les savoirs sont à apprécier comme situés au cœur de multiples relations, de sorte qu'il n'existerait plus de voie royale unique pour les accoster, mais une multiplicité de parcours en fonction des problèmes soulevés. »<sup>22</sup>

Admettons par exemple que **le cours de Formation Musicale** puisse être animé par plusieurs enseignants (qui ne seraient pas obligatoirement tous issus de cette discipline, mais avec chacun une pratique de référence différente de celle des autres) se succédant dans l'année, afin de travailler sur l'interprétation dans le contexte esthétique que chacun connaît le mieux, au travers d'écoutes, de relevés, d'analyses, etc.

Ensuite un **atelier de composition et d'arrangement** (individuel et collectif) suivant le même fonctionnement, qui serait une continuité du cours de FM, afin de travailler dans le même contexte esthétique et stylistique au même moment.

Par rapport à la notion d'interprétation, il y serait question de composer, selon l'esthétique, des variations thématiques à partir d'une chanson ou d'un thème classique, des ornements sur un thème traditionnel, des idées mélodiques devant servir de base à l'improvisation d'un « chorus », etc.

Il serait ouvert dès la fin du 1<sup>er</sup> cycle (son contenu s'adaptant bien entendu au niveau ciblé), en étant considéré comme un cours obligatoire, au même titre que celui de FM, d'instrument ou de pratique collective.

Puis **le cours instrumental**, qui lui aussi pourrait être pris en charge par différents enseignants, au moins sur une partie du cours ou de façon plus ponctuelle dans l'année, et étant en adéquation avec le contenu des 2 ateliers précédents, affinant sur l'instrument le travail amorcé collectivement.

**Un cours de pratique collective** pourrait permettre de réaliser les différentes pièces étudiées, arrangées et composées dans l'année, mettant alors en forme les différents travaux réalisés.

Du point de vue de l'organisation, le changement le plus contraignant consisterait dans la forme de l'emploi du temps des enseignants qui devrait être repensé, par exemple pour leur permettre de conserver les mêmes horaires en changeant leur rôle, leur fonction en cours d'année. Il deviendrait ainsi indispensable de concevoir les programmes en cohésion avec l'ensemble des disciplines, ce procédé impliquant nécessairement des changements radicaux quant à la relation de l'élève au savoir, de l'enseignant au savoir, et donc de l'élève à l'enseignant.

---

<sup>21</sup> A propos de transversalité dans l'école de musique, *Cahiers de recherches* n° 9 et 10, p.237

<sup>22</sup> DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p.36-43

L'objectif principal de ce fonctionnement serait de rendre évident le fait que la formation musicale ne se résume pas à un cours de FM, aussi riche soit-il, et que la culture musicale est bien trop complexe pour n'en rester qu'à une étude parcellisée.

Pour que les amateurs-artistes puissent accéder à une certaine autonomie ainsi qu'à une sensibilité vis à vis de la culture musicale au sens large, l'enseignement dispensé en école de musique se doit d'être à cette image, un tout cohérent et transversal.

#### 4- Liberté et responsabilité (ou la possibilité d'évoluer et de faire des choix)

« [...] lorsque l'on choisit un instrument, on choisit aussi un répertoire, une filière, une culture disciplinaire souvent très forte qui handicape toute réorientation et empêche souvent une diversification. On voit bien que, dans une école de musique, le choix d'un instrument engage les élèves, sans que ni eux ni leurs parents en soient toujours conscients, dans des filières, des esthétiques et des relations à la pratique musicale fortement prédéterminées. »<sup>23</sup>

Qui n'a en effet jamais rencontré de musicien, amateur ou professionnel, concertiste ou enseignant rongé par un mélange d'envie, d'amertume et d'angoisse de ne pas oser jouer avec d'autres individus lui semblant venir d'une planète si étrange et si attractive à la fois : le musicien classique regrettant une grande partie de sa vie de n'avoir jamais pu improviser ; le jazzman raide de peur à l'idée de jouer dans un orchestre symphonique où il devra suivre les gestes incompréhensibles du chef ; le musicien traditionnel s'excusant de ne pas être capable de déchiffrer une partition.

Ces états de frustration sont en grande partie dus au type de formation que ces musiciens ont reçu, puisque complètement dépendant de la *filière* à laquelle le type de formation appartient, ne fournissant des « clés » de compréhension uniquement à destination des notions que l'on estime nécessaires à la pratique concernée.

La formation dévolue à chaque esthétique ne se fait donc à dessein que d'un seul type de pratiques musicales de référence, entraînant par la même un ensemble extrêmement restreint de pratiques sociales.

« [...] Comment accepter dans le cadre d'une politique culturelle et du service public, que les castes sociales se reproduisent avec tant de force dans l'école ? Sans vraiment trop caricaturer, cela donne quelque chose comme ceci : les enfants de la bourgeoisie et des catégories sociales moins favorisées en classique, dans le droit chemin de l'école de musique, ceux des intellectuels en pratiques traditionnelles, [...] enfin les jeunes des quartiers et les ados rebelles en musiques actuelles, pour un aperçu sans guide ni contrainte, mais sans vrai choix pour autant...

*Soit un empilement d'offres sectorisées, et du coup sectarisées... »*<sup>24</sup>

Si l'on considère, une fois quittée l'école de musique, l'autonomie comme un objectif nécessaire à la continuité de leur activité musicale et artistique, on peut se demander comment pourraient-ils la développer si la possibilité d'évolution de leur personnalité musicale et artistique n'est pas envisagée et ainsi prise en compte dans les contenus enseignés.

« Chaque fois, on veut un bon écolier, un bon soldat, un bon citoyen, un bon ouvrier. La liberté pour quoi faire ? Car il s'agit avant tout d'encager les possibilités multiples de la liberté pure pour les contraindre à passer par le trou d'aiguille de la discipline sociale. Le but non avoué étant d'éteindre les formidables puissances de désordre contenues dans une liberté sans limite. [...] Une poignée seulement résiste aux appels de la sirène pour préférer une plus grande liberté, même s'il faut le payer d'une moins grande sécurité ou d'une moindre visibilité sociale. »<sup>25</sup>

Car en France (pour parler de ce que nous connaissons le mieux), la liberté d'évoluer, de changer, de faire des choix, ou de ne pas se conformer à la norme (et que cela concerne le travail, la famille, la vie personnelle, etc.) n'y est pas très bien reçue, et encore moins prévue par l'école ou la société.

---

<sup>23</sup> Transversalité, ouvertures et logiques territoriales dans le département de la Savoie, *Cahiers de recherche Enseigner la musique* n° 6 et 7, p. 283

<sup>24</sup> Charte de l'ENMD du Puy-en-Velay, *Enseigner la musique* n°6 et 7

<sup>25</sup> ONFRAY Michel, *Antimanuel de philosophie*, p.127

Par exemple un individu (et surtout une femme) qui décide de ne pas devenir parent soulève beaucoup d'interrogations, d'incompréhensions voire d'agacements, y compris de la part de son entourage.

Un père décidant de devenir père au foyer provoque (encore aujourd'hui) plus qu'un haussement de sourcil.

Un individu changeant plusieurs fois de profession au cours de sa vie est reconnu comme instable ou n'est tout simplement pas reconnu, et ne sera pas encouragé par la société pour se former et se reformer. Pire encore est considéré celui qui préférera ne pas faire de sélection, et ainsi mener de front plusieurs activités sans forcément de rapport visible les unes avec les autres.

Plus près de nos préoccupations, un ami contrebassiste candidat à la formation du DE organisée par le CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire, promotion 2005-07, voulant s'inscrire à la fois dans les esthétiques classique et jazz, se retrouva dans l'obligation de choisir entre les deux.

Assumant sa position (justifiée par ses capacités, ses activités professionnelles, son parcours et ses envies), il fit donc ce qui lui semblait être la réponse la plus appropriée : il s'en alla.

Ce qui prime ici est bien de l'ordre de la *visibilité sociale*, nous pourrions même parler de lisibilité sociale, puisque ce qui compte n'est pas tant ce que l'on fait que la manière dont la société va pouvoir le comprendre, le juger et si approbation, le récompenser.

« L'usage libre de son temps, de son corps, de sa vie engendre *une angoisse* plus grande que si l'on se contente d'obéir aux instances génératrices de docilité-la famille, l'école, le travail et autres occasions d'en finir avec la liberté au profit d'une sécurité offerte par la société : une profession, un statut, une *visibilité sociale*, une reconnaissance par l'argent, etc. »<sup>26</sup>

Cette *angoisse* et les contraintes qu'elle engendre en préférant suivre ce que l'on sent et ce que l'on désire plutôt que ce qui nous est tacitement imposé par les normes de la société semble bien être la raison pour laquelle le plus grand nombre préférera se conformer à ces normes, attestées par les représentations du moment de ce qui est bien et de ce qui ne l'est pas.

« C'est Kierkegaard le premier qui expliquera cet évitement de la responsabilité à travers l'angoisse liée à l'expérience d'avoir affaire à de multiples possibles : « le rapport de la liberté à la faute est l'angoisse, parce que la liberté et la faute restent des possibles. »

[...]

Eric Brasseur parle aussi de la prise de direction extrémiste, d'abord, puis des comportements religieux modérés et des manies afin d'expliquer de quelles manières les angoisses ont pu être détournées. Et c'est bien à travers ses nombreux exemples (fanatiques, chrétiens, animistes, technocrates, toxicomanes, amoureux...) que l'on voit que vivre au sein d'une culture unique, avec une seule façon de voir le monde, sera du coup générateur de peu d'angoisses, et peut-être de béatitude (jusqu'à la prochaine révolution...).

[...]

De plus, selon Lévi-Strauss, dans une vision monoculturaliste, une société différente sera jugée barbare ou sauvage quand on juge ses coutumes au critère de la raison ; mais « jugée au même critère, nulle société ne devrait apparaître sauvage ou barbare, puisque à toute coutume replacée dans son contexte, un discours bien conduit pourra trouver un fondement. » Le raisonnement ne peut donner raison aux monoculturalistes, puisqu'il les accuse de n'être les témoins que d'une source de valeurs, une représentation du monde.

Comme il y a plusieurs représentations, et que n'en choisir qu'une nous ferait perdre des

---

<sup>26</sup> ONFRAY Michel, Antimanuel de philosophie, p.125

informations, c'est l'ensemble de ces représentations qui permettra d'approcher le réel, le vrai, l'universel, et donc justifie une approche complexe, différenciable, multiculturelle du monde, angoissante peut-être, mais inaliénante.

*La multiculturalité est indissociable d'une vision de la complexité du monde.* »<sup>27</sup>

Bien entendu, l'école de musique ne fonctionne pas différemment de la société.

Les enseignements ne sont pas organisés de manière à fournir une *complexité du monde* de la musique, ou à multiplier les représentations afin d'envisager *une approche complexe, différenciable, multiculturelle du monde*.

Une partie du problème se trouve sans doute dans la représentation du musicien-spécialiste, de laquelle provient celle d'enseignant spécialisé, qui aura pour fonction première de former des spécialistes de leur instrument dans une esthétique définie.

---

<sup>27</sup> FLOQUET Pierre André La mort du Beau, du Bien et du Vrai, p.12-13

## 5- Assistant spécialisé, quel sens ? Limites de la spécialisation

### a) Spécialité/Généralité/Spécificité

*« Il faut être suffisamment spécialiste pour être musicien et suffisamment généraliste pour être enseignant »<sup>28</sup>*

Depuis la création du Conservatoire, séparant le musicien du compositeur, et compartimentant les enseignements en disciplines, la représentation du musicien, et par là-même celle de l'enseignant, appartiennent à une discipline donnée, elle-même associée à une esthétique définie, développant donc l'idée d'un modèle implicite, celle du musicien maîtrisant parfaitement son instrument dans un cadre donné.

Mais les différents bouleversements apparus ces 50 dernières années concernant cette institution, et notamment son ouverture aux autres esthétiques fait apparaître cette représentation comme obsolète, du moins si l'on aspire ainsi à un enseignement transdisciplinaire.

Pour commenter la précédente citation, l'enseignant possède toujours sa spécificité en tant qu'instrumentiste, qualité lui permettant de se positionner en tant que référent (personne-ressource) dans l'établissement, dans un département ou dans une équipe pédagogique.

Il peut également être spécialiste dans une esthétique particulière, puisque chaque musicien s'est, dans la plupart des cas, trouvé en situation de se perfectionner dans un domaine de prédilection.

Mais il doit également se considérer et être considéré comme un généraliste de la musique dans la mesure où l'on se doit d'envisager les différentes esthétiques comme un ensemble cohérent, chacune ayant des points communs (notamment les paramètres de hauteurs, de rythmes, de mélodie, d'harmonie, de timbres, etc.) ainsi qu'une histoire ou au moins un pan de généalogie commune.

Mais la notion de « généraliste » de la musique amène également l'obligation de développer des compétences spécifiques à la pédagogie, puisqu'il sera notamment nécessaire de fonctionner en équipes pédagogiques, et donc de mettre en place des dispositifs permettant de développer cette transdisciplinarité à la fois chez les élèves, mais également chez les enseignants.

Afin de mieux cerner la notion de transdisciplinarité :

*« La pluridisciplinarité est une juxtaposition de domaines différents qui poursuivent un but commun.*

*“L'interdisciplinarité”, elle, “poursuit des objectifs plus ambitieux. Son but est d'élaborer un formalisme suffisamment général et précis pour permettre d'exprimer dans ce langage unique les concepts, les préoccupations, les contributions d'un nombre plus ou moins grand de disciplines qui, autrement, restent cloisonnées dans leurs jargons respectifs. Il va de soi que, dans la mesure où un tel langage commun pourra être mis au point, les échanges souhaités s'en trouveront facilités. En outre, la compréhension réciproque qui en résultera est l'un des facteurs essentiels d'une meilleure intégration des savoirs. »<sup>29</sup>*

Michel Develay envisage l'enseignement comme :

---

<sup>28</sup> PERRENOUD Philippe, Faut-il être expert pour former des experts ? *Enseigner la musique* N° 6 et 7, p. 94.

<sup>29</sup> Pierre Delattre, *Recherches interdisciplinaires*, encyclopédie universalis 2003.

« constitué de connaissances procédurales et de notions en réseaux. Mais, dans ce cas, on s'intéresse aux compétences notionnelles et méthodologiques qui pourraient être communes à plusieurs disciplines. La discipline considérée est restituée par rapport à d'autres disciplines afin de pouvoir déterminer **deux types de transdisciplinarités**: la transdisciplinarité instrumentale qui s'intéresserait aux contenus notionnels et la transdisciplinarité comportementale qui s'intéresserait aux connaissances procédurales et aux attitudes. »<sup>30</sup>

Cette conception relativement récente de l'enseignant rencontre quelques difficultés à se faire accepter, et que cela soit par les enseignants, les directeurs ou les parents d'élèves, et ce en raison de la remise en cause qu'elle émet au sujet de l'identité musicale et professionnelle du musicien en général.

Dans le chapitre précédent nous évoquions l'idée de *visibilité* (lisibilité, traçabilité ?) *sociale*, nous pourrions au même titre parler de visibilité musicale, ou de visibilité professionnelle. Prime ici l'*angoisse* de ne pas être reconnu dans ce monde de spécialistes en tant qu'individu possédant sa spécificité :

« l'élève construit-il son identité à partir d'une certaine expertise ? Et partant de là, l'identité est-elle toujours synonyme d'expertise ? On peut émettre l'hypothèse, pour répondre à la dernière question, que l'identité de chacun est plutôt synonyme de spécificité que d'expertise, puisque l'identité est ce qui définit un individu, donc ce qui en fait sa spécificité. »

*Le Cadre, Un désir d'action commune, l'équipe pédagogique dans les écoles de musique*, p.18<sup>31</sup>

Ou encore :

« Notre "discipline" est un endroit protégé, qui nous abrite de toutes attaques extérieures, et où nos compétences "uniques" nous donnent le droit de régner en maître. Nous avons "nos" élèves, "notre" classe, et notre "spécialité" qui nous éloigne les uns des autres en nous isolant dans un communautarisme instrumental, plutôt que de nous inscrire dans la démarche de la construction d'une identité professionnelle forte autour de ce qui rassemble l'ensemble des acteurs de l'école de musique: l'enseignement. »<sup>32</sup>

## **b) La discipline dominante**

La trace la plus visible de cette résistance à la *spécificité* et à l'*identité professionnelle forte* se situe dans la persistance à travers les âges de l'unité de valeur « discipline dominante », dont la présence obligatoire n'est pas remise en cause dans les textes officiels, et qui oriente à elle-seule l'intégralité des cursus.

Laisser la possibilité à chacun de se spécialiser à un moment donné de la formation (par exemple aux alentours du 3<sup>ème</sup> cycle, lorsque l'autonomie et l'identité du musicien se renforcent) nous semble indispensable puisqu'une recherche personnelle approfondie concernant un domaine donné est toujours un atout dans un apprentissage, notamment lorsqu'elle apparaît nécessaire à l'individu, et qu'elle est déclenchée par la poursuite d'un but défini.

Que cela soit, par contre, obligatoire dès le 1er cycle comme l'annonce le schéma d'orientation pédagogique nous paraît être contradictoire avec certains des objectifs décrits dans ce même texte.

« Les objectifs de ce (1<sup>er</sup>) cycle sont :

---

<sup>30</sup> DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p.41

<sup>31</sup> YULSARI Nathalie, *L'identité musicale*, p.23

<sup>32</sup> MOREL Benoît, *Inter-trans-pluridisciplinarité*, p.17

- le développement des motivations, de la curiosité musicale, du goût pour l'interprétation et pour l'invention

[...]

- la diversité des répertoires abordés

[...]

- un premier accès aux différents langages musicaux, au travers de l'écoute d'œuvres, de l'étude des partitions appropriées et des activités d'invention, en recherchant un équilibre entre approche du détail et perception globale. »

Mais il est cependant ajouté :

« La formation des musiciens est globale : elle comprend, nécessairement, une discipline dominante, le plus souvent instrumentale ou vocale, une discipline de culture musicale générale et une pratique soutenue et diversifiée de la musique d'ensemble. Cette formation peut être renforcée par une ou plusieurs disciplines complémentaires. »<sup>33</sup>

Nous pouvons nous demander pourquoi cette discipline dominante est si indispensable à la poursuite des objectifs annoncés plus haut, et même si sa systématisation ne fonctionnerait pas plutôt comme un frein à cette même poursuite.

Nous pouvons également nous demander si ce choix ne risque pas de définir un certain type de parcours de manière un peu trop précoce et définitive, amenant le musicien sur un type de pratique qui n'est peut-être pas le plus adapté à son identité en construction.

Nous savons de plus que pour l'instant, les esthétiques ne sont pas enseignées à pourcentages égaux dans la plupart des établissements du territoire, ce qui a pour conséquence un nombre très restreint d'enseignants d'esthétiques émergentes autorisés à donner des cours instrumentaux.

Nous avons également déjà vu que le choix de l'instrument oriente fortement sur une esthétique déterminée, or si l'on ajoute à cela le cours de culture musicale généralement dispensé par un musicien formé essentiellement à la musique savante, et enfin le cours d'ensemble donnant le choix entre Harmonie, orchestre à cordes, orchestre symphonique, fanfare, et dans quelques cas big band, l'idée de la diversité des répertoires abordés n'est peut-être pas encore arrivée à son paroxysme, et ne semble même exister pour l'instant que dans le texte.

Enfin au niveau de l'emploi du temps des élèves, cela sous entend que, en 1<sup>er</sup> cycle, si l'individu (et le plus souvent l'enfant) s'avère encore avoir du temps libre une fois passés le cours instrumental dans la discipline dominante, le cours de culture musicale générale, le cours d'ensemble et le reste de ses activités extra-musicales, il pourra toujours compléter son emploi du temps avec un cours d'instrument associé à une autre esthétique ou participer à un atelier d'improvisation, entre 20 et 22h, le vendredi soir dans des préfabriqués humides, non insonorisés et mal odorants !

### c) Le Répertoire

Si l'on prend le cours instrumental pour exemple, puisque son rôle reste pour l'instant central dans le cursus, même si les pratiques collectives commencent à prendre de l'importance, autour de quoi est-il organisé ?

---

<sup>33</sup> Schéma d'orientation pédagogique, 1996

On y apprend les différentes techniques instrumentales, graduellement, éventuellement en rapport avec les œuvres qui devront être jouées dans les pratiques collectives si l'enseignant l'estime nécessaire et s'il n'y voit pas une contrainte au programme qu'il s'est donné de suivre. Mais le plus fréquemment, ce qui est associé à la progression de l'élève se trouve compris dans ce que l'on nomme le Répertoire :

*« D'un côté, lorsque l'on parle de répertoire, on fait référence à un ensemble d'œuvres constituées, ayant des particularités communes. Par exemple lorsqu'on évoque le répertoire pour un instrument en particulier on fait allusion à certaines pièces bien précises qui caractérisent ce répertoire (le répertoire de la flûte traversière ne peut pas s'envisager, dans un cadre institutionnel, sans le concerto de A. Jolivet) ou bien encore lorsqu'il est question d'un répertoire lié à une esthétique (le répertoire de la musique traditionnelle d'Europe de l'Est, de la musique cubaine) ou bien encore d'une forme instrumentale (le répertoire spécifique au quintet à vents, pour quatuor à cordes) [...]*

*Le répertoire constitue donc un ensemble d'étapes obligatoires par lesquelles l'élève devra passer afin de pouvoir se définir en tant que flûtiste, pianiste ou encore « jazzman », c'est-à-dire à fin de pouvoir se situer sans sa discipline. »<sup>34</sup>*

C'est donc l'association des pièces de références (les « grands classiques », les « tubes », les « standards ») liées à l'histoire de chaque discipline et des représentations entretenues par l'ensemble de la profession qui détermine les pièces amenées à jalonner le parcours de nos élèves, année par année, cycle par cycle.

*« [...] Pour repasser dans le domaine scolaire, et en cherchant la polémique : les grandes œuvres utilisées par la littérature scolaire sont-elles célèbres de par leur valeur, ou par leur emploi prolongé dans le système scolaire, déclenchant un mouvement d'acculturation de la société qui les rend incontournables ? »<sup>35</sup>*

Le problème est que le parcours individuel de chacun est différent, qu'il évolue différemment et qu'il ne rencontre pas les mêmes difficultés au même moment. Ces différences devant de plus s'accroître dans l'avenir si la présence des esthétiques émergentes tend à devenir plus importante et qu'elle est accompagnée de la transversalité des enseignements).

Il est donc nécessaire de pouvoir adapter son enseignement à ces aléas, afin que l'apprentissage puisse suivre son cours, même s'il est différent de ce que l'on avait envisagé.

*« Dans la revue Marsyas, Gérard Authelain montre que le terme répertoire vient à la fois de reperio qui signifie (selon les cas où il est employé) retrouver (dans le sens de, par exemple, retrouver ses parents), de découvrir, de trouver après recherche, se procurer, ou bien encore de trouver de nouveau, dans le sens d'imaginer (trouver une voie nouvelle). Il vient aussi de repertio qui est utilisé pour exprimer une trouvaille, une découverte. On peut noter l'existence d'un substantif, repertor, qui se comprend dans le sens d'inventeur, d'auteur. Ainsi, à travers cette recherche, on peut déduire que le répertoire se recherche, se reconstruit par celui qui le constitue, au fur et à mesure de son parcours musical. Il est en évolution permanente. En ce sens, on peut en déduire que le répertoire est propre à chaque musicien, par conséquent il ne peut être transposable tel quel d'un musicien à un autre[...]. »<sup>36</sup>*

*G. Authelain, Y a-t-il un répertoire à l'école ? Revue Marsyas n°25, p.21.*

Les pièces des compositeurs de référence (notion là-aussi toute subjective, puisque le plus souvent contrainte par les représentations dominantes) n'étant pas toujours exécutables dans leur intégralité en raison d'un passage utilisant une technique qui ne correspond pas au niveau

<sup>34</sup> YULSARI Nathalie, *L'identité musicale*, p.3

<sup>35</sup> MOREL Benoît, *Inter-trans-pluridisciplinarité*, p.12

<sup>36</sup> YULSARI Nathalie, *L'identité musicale*, p.4

de l'élève, on finit souvent par piocher dans les *Etudes*, les *Exercices* ou les *Pièces pédagogiques*, qui s'intégreront peu à peu à notre fameux Répertoire, parce que remplissant parfaitement leur fonction originale, à savoir le travail spécifique (et non l'acquisition) d'une technique instrumentale, même si leur intérêt musical peut souvent laisser fortement à désirer.

Cette manière d'envisager le matériel pédagogique a l'inconvénient majeur de pratiquer une sélection des musiques par esthétiques (liées aux disciplines dominantes), des esthétiques par compositeurs de référence, des compositeurs par pièces « incontournables », des pièces par niveaux (imposés par les cycles), et des niveaux par difficultés techniques, tout cela organisé par une conception des difficultés techniques toute relative, qui fait encore les jeunes instrumentistes à archet commencer la musique, dans bien des cas, par des rondes et des blanches alors que cela fait partie des paramètres les plus difficiles à réaliser avec une intention musicale.

Mais le plus grave, c'est qu'ici sont absentes les notions d'autonomie, de jugement critique, de *curiosité musicale*, de *construction de la personnalité* (dans l'idée de spécificité), de *diversité des répertoires abordés*, de *goût pour l'interprétation et pour l'invention*, et d'un *premier accès aux différents langages musicaux*, pourtant annoncées comme faisant partie des objectifs de l'enseignement spécialisé par le schéma d'orientation pédagogique.

« Plus on augmente la variété, l'hétérogénéité d'un système, plus ce système sera en principe capable de performances plus grandes du point de vue de ses possibilités de régulation, donc d'autonomie par rapport à des perturbations aléatoires de l'environnement. »<sup>37</sup>  
*Loi de William Ross Ashby, neurologue et cybernéticien anglais*

---

<sup>37</sup> FLOQUET Pierre André, La mort du Beau, du Bien et du Vrai, p.13

## Reconstruction (ou comment faire autrement ?)

Ce chapitre ne se prétend ni révolutionnaire ni avant-gardiste, dans la mesure où la plupart des points traités ici sont déjà apparus de façon séparée dans les textes officiels, dans les différentes réflexions sur l'enseignement de la musique ou dans différents mémoires pédagogiques.

Son objectif est plutôt de faire apparaître, que malgré la connaissance et la reconnaissance effectives de ces objectifs en attente, une réelle volonté de faire différemment n'est toujours pas apparue au niveau national, et que le fait de développer ici un point, et là un autre, n'a pas beaucoup de sens tant que l'ensemble des objectifs n'est pas rendu cohérent et réalisable, de la formation des musiciens à celle des enseignants.

C'est pourquoi ce chapitre reprend l'ensemble des points traités dans le chapitre précédent, en tentant d'en dégager une grille de propositions, suffisamment vagues pour pouvoir s'adapter aux représentations de chacun ainsi qu'à chaque contexte socioculturel, et suffisamment précises pour susciter des mises en pratique réalisables et cohérentes, menant à la réalisation d'objectifs redéfinis.

### 1- La relation au contexte

- Enseigner les musiques d'hier, quelle que soit l'esthétique visée, et de tradition orale ou écrite, en s'immergeant le plus possible dans le contexte de l'époque (sources littéraires, picturales, photographiques, sonores, etc.), tout en les envisageant selon une perspective de recreation.

Multiplier à dessein les rencontres de chercheurs, collectionneurs, interprètes, etc.

- Enseigner les musiques d'aujourd'hui dans le contexte où elle sont créées et où elles évoluent, en rencontrant certains de leurs interprètes et compositeurs, ainsi qu'en pénétrant les lieux qui les enfantent : salles de répétitions, studios d'enregistrement, différents lieux de concert...
- Inscrire l'école et l'apprentissage de la musique dans le quotidien, afin qu'ils participent à l'actualité même des musiques enseignées.
- Fournir les outils nécessaires à une compréhension plus globale et spécifique à la fois, en mettant en évidence les liens existants entre les différents contextes esthétiques, ainsi que les particularités de chacun.
- Créer des échanges entre acteurs des établissements privés et publics, afin de multiplier les offres, et de satisfaire ainsi aux demandes d'un plus grand nombre.

« [...] Ils (les établissements) travaillent également en étroite collaboration avec les structures relais mises en place conjointement par les collectivités territoriales et l'Etat (associations régionales et départementales, centres d'art polyphonique et missions voix, centres de pratique instrumentale amateur, pôles de musiques actuelles, centres régionaux de musiques et danses traditionnelles etc.). [...]

*L'accès de la population à l'ensemble des formations artistiques d'aujourd'hui, doit être facilité par l'organisation des établissements en réseaux non hiérarchisés de réflexion et de collaboration dans le cadre des schémas intercommunaux, départementaux et régionaux. »<sup>38</sup>*

---

<sup>38</sup> Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, Chapitre I p.2

## 2- Esthétiques et outils pédagogiques

- Dès le 1<sup>er</sup> cycle, travailler sur la compréhension des règles structurant la musique et les musiques (sens mélodique, harmonie, forme...), plutôt que sur l'automatisation des gestes et de l'oreille dans un contexte figé.
- Former les enseignants de manière à ce qu'ils soient capables de « mettre en place un maximum de dispositifs pour permettre à chacun d'apprendre en situation de découverte ».
- Former les enseignants à l'utilisation des nouvelles technologies (logiciels d'informatique musicale, sonorisation + traitement de son...) comme autant d'outils pédagogique permettant ainsi de renouveler et multiplier les angles d'apprentissage.
- Envisager les enseignements de manière transversale, en travaillant par notions au travers, de différentes esthétiques, et de différentes disciplines.

*« Une compétence transversale est un réseau structuré d'attitudes et de connaissances déclaratives (savoir), procédurales (comment faire), et conditionnelles (quand et pourquoi), pour s'adapter, résoudre des problèmes complexes dans un contexte donné et réaliser des projets. »<sup>39</sup>*

Cette idée de variabilité didactique, permet à l'élève de construire peu à peu, un univers musical plus complet, la multiplication de situations d'apprentissages permettant à chaque nouvelle entrée de combler les lacunes de la précédente, de donner un nouvel éclairage d'une même notion, et aboutissant ainsi à la reconstruction de cette notion par l'élève, de différentes manières et dans différents contextes.

---

<sup>39</sup> PERRENOUD Philippe [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php)

### 3- La formation de l'amateur

#### a) Autonomie

- Changer notre façon de concevoir les cursus et la manière dont sont validés les différents cycles afin de considérer le processus d'autonomisation et d'auto-évaluation des élèves comme un objectif déterminant dans la formation des amateurs.

- Imaginer des dispositifs dans ce but, exemple :

Dans le cadre de la recherche sur l'interprétation, la plupart des « standards » de jazz utilisent la notation solfégique comme un aide-mémoire permettant de conserver le squelette thématique de base, et laissant ainsi la possibilité à chaque interprète-improvisateur de se le réappropriier.

Afin que les élèves puissent comprendre par eux-mêmes cette notion de réappropriation qui serait donc l'objectif de ce dispositif, nous pourrions leur demander de retrouver individuellement au moins 3 versions d'une même pièce (imposée ou pas selon le niveau de culture du jazz de ces élèves) à l'aide des médias à leur service (discothèque de l'école, internet ou l'enregistrement sur mini-disc de musiciens locaux, voire de professeurs de l'école). La pièce serait la même pour tous les élèves.

La tâche serait alors de noter par eux-mêmes ce que pourrait être ce squelette en synthétisant les 3 versions obtenues, après les avoir mémorisées et jouées devant tous les acteurs du dispositif.

On pourrait ensuite demander à d'autres élèves ou enseignants d'interpréter les différents squelettes afin de voir si ces derniers permettent de retenir l'essentiel du thème tout en laissant une part de liberté suffisante.

Ici, le dispositif permet donc de travailler sur la notion d'interprétation dans le domaine du jazz, tout en préparant les élèves à une recherche personnelle, aussi bien sur le plan de la culture en jeu que sur une manière dont ils pourront, à leur tour, se réapproprier le répertoire.

Cela leur permet également de s'auto-évaluer en confrontant leurs réalisations à celles des autres à travers la mise en pratique de leurs réalisations.

- Considérer comme étapes indispensables à la formation des musiciens :

le choix et la constitution d'un répertoire et d'un ensemble instrumental adapté, l'organisation de répétitions et de concerts dans différents lieux, la préparation d'enregistrements dans différents contextes, la connaissance du droit du spectacle.

- Considérer le fait que les goûts esthétiques des amateurs puissent évoluer tout au long de leur vie, et préparer cette éventualité en leur fournissant le maximum de clés d'écoute et de compréhension. Ces clés (transversales) doivent leur permettre d'adapter leur parcours musical à leurs envies et à leurs rencontres.
- Inciter les enseignants à exprimer leurs besoins de formation, et permettre leur réalisation dans le cadre de la formation continue.

## **b) Créativité**

- Développer les travaux d'invention (comme le précise déjà le schéma directeur d'orientation pédagogique) : improvisation, composition, arrangement, interprétation, et ce à tous les niveaux d'apprentissage, dans toutes les disciplines et toutes les esthétiques.
- Multiplier les passerelles avec les autres arts : la danse et les arts visuels prenant déjà en compte cette notion de créativité, cela permettrait, en plus de régénérer le matériau musical, d'échanger des procédures ainsi que des modes d'évaluation différents.
- Prendre en compte cette notion dans l'évaluation globale.

## **c) Culture**

- Laisser l'élève construire son jugement.
- Afin d'apporter une vision plus globale de la manière dont s'articulent entre elles les différentes esthétiques : concevoir les programmes en cohésion avec l'ensemble des disciplines en envisageant une réelle transversalité, rendue possible par le travail en équipe pédagogique, et permettant ainsi de mettre à profit les compétences de chacun dans des disciplines variées.
- Pour permettre cette transversalité et pouvoir proposer un enseignement équilibré de ce point de vue : harmoniser les différentes tailles de départements esthétiques en redistribuant et en diversifiant les compétences de chaque enseignant, et en développant les départements s'occupant des esthétiques émergentes.
- Repenser les locaux et leur organisation afin de multiplier les passerelles, et d'éviter de mettre des départements « à la cave », dans les préfabriqués, ou dans des locaux peu conformes à l'épanouissement socioculturel.

#### 4- Liberté et responsabilité (ou la possibilité d'évoluer et de faire des choix)

- Demander à l'élève de remplir un questionnaire situant ses motivations, goûts et envies, son éventuel projet personnel, et permettant ainsi à l'ensemble des acteurs de situer certaines de ses représentations :

*« Quelles sont les représentations générales de l'élève, quelles sont ses représentations de l'instrument qu'il a choisi ? Quelle place la musique tient-elle dans son milieu familial ? Quelles musiques écoute-t-il chez lui, quelles musiques connaît-il, aime-t-il ou n'aime-t-il pas ? Qu'imagine-t-il pouvoir apprendre à l'école de musique et dans quel but ? Qui a eu l'initiative de l'inscription à l'école de musique ? Lui-même ? Un parent ? Et pour quelles raisons ? L'élève arrive dans tous les cas à l'école de musique avec un projet plus ou moins précis, plus ou moins personnel, plus ou moins conscient. Pas plus en musique qu'en médecine on ne peut appliquer une seule et même « méthode de traitement » à tous les sujets, sans se soucier de leur personne avec leurs particularités [...]. »<sup>40</sup>*

- Proposer au public différents types de parcours, qui commenceraient tous par un apprentissage transversal, mais qui pourraient laisser la possibilité à chacun de faire des choix, et de se spécialiser s'il y a lieu, peu à peu en cours de 2<sup>nd</sup> cycle, et plus radicalement en 3<sup>ème</sup> cycle.

Ces orientations devront être défendues, argumentées et décidées avec différents acteurs de l'établissement, ceci permettant aux élèves de profiter des conseils de professionnels de divers horizons, pour une meilleure réalisation des objectifs formulés (pédagogie du contrat).

- Mettre en place des modes d'évaluation permettant de valoriser la personnalité de chaque élève, de lui permettre d'apprécier son cheminement, d'envisager des moyens d'acquérir de nouvelles compétences, d'aller plus loin dans un travail précis, de découvrir éventuellement que la voie empruntée n'apporte pas les résultats attendus, de repréciser ses objectifs. L'évaluation peut porter sur les différentes étapes du travail : recherche personnelle, pertinence des sources, travail personnel, travail en groupe, capacité à trouver les moyens de résoudre les difficultés rencontrées. Développer ainsi l'auto-évaluation, toujours dans le processus d'autonomisation du musicien.

---

<sup>40</sup> De St JEAN Ghislaine, A propos de l'offre et de la demande en école de musique, p.12

## 5- Assistant spécialisé, quel sens ? Limites de la spécialisation

### a) Spécialité/Généralité/Spécificité

- Le travail en équipe pédagogique doit permettre de profiter des spécificités de chacun pour un enseignement plus riche et plus efficace, et ce quelle que soit la notion visée.

Le schéma d'orientation de 1996 propose 3 types de constitution d'équipes pédagogiques :

« 1- les enseignants d'un même département

2- les enseignants d'une même discipline

3- l'ensemble des professeurs d'un même élève »

Et il est ajouté qu' « *En complément de ces structures régulières de concertation, les enseignants des différentes disciplines sont appelés, ponctuellement, à coordonner leurs activités.* »

Il nous semble important de constituer un autre type d'équipe travaillant à partir d'objectifs communs, permettant ainsi d'envisager un travail autour de la variabilité didactique, et donc de cibler les objectifs à atteindre à partir des notions dont l'acquisition nous semble indispensable, ceci à travers différentes disciplines et esthétiques.

Cette organisation est différente de celles déjà proposées par le schéma directeur dans le sens où elle permet de construire les programmes de chaque discipline en fonction des objectifs communs, au lieu d'établir des objectifs correspondant à la représentation que chaque enseignant se fait de sa discipline, cette dernière ne se trouvant pas obligatoirement en cohésion avec l'ensemble des disciplines proposées.

Voici une manière d'envisager ce fonctionnement tout en faisant face à la multitude d'emplois du temps des différents enseignants :

Les enseignants travaillant les mêmes jours aux mêmes horaires forment une ou plusieurs équipes pédagogiques, ces dernières pouvant évoluer et se transformer en cours d'année, en fonction des dispositifs mis en place.

Les participants s'échangent régulièrement ou ponctuellement les classes (qu'elles soient collectives ou individuelles), dans le cadre d'objectifs communs, leurs spécificités orientant et structurant la nature et la fréquence de leurs interventions.

Cela permettrait par exemple, à un élève venant à son cours hebdomadaire de violoncelle ou de bombarde, de bénéficier des conseils de musiciens d'horizons divers, enseignant des disciplines différentes, et envisageant la musique sous des angles différents, dans la mesure où chaque intervention est portée sur un point précis, que l'intervenant se sent capable de transmettre.

Du point de vue de l'élève, cela implique également un autre type d'attitude vis-à-vis de sa relation au savoir, dans la mesure où des points de vue différents peuvent entrer en contradiction, une des conséquences de ce type d'enseignement étant la construction par l'élève de son propre jugement.

Ce ne sont donc plus seulement les points communs ou les attirances mutuelles qui décident à la constitution des équipes pédagogiques, mais également l'organisation de l'établissement (tel cours ne pouvant se donner que dans tel lieu et à tel horaire) ainsi que le hasard des emplois du temps de chaque enseignant. Notons à ce sujet que le côté aléatoire de cette manière de procéder pourrait bien être une porte d'entrée pour des questionnements pédagogiques plus importants. En effet, l'obligation à travailler avec des collègues ne partageant par exemple pas les mêmes points de vue, les mêmes méthodes voire les mêmes objectifs, aura le gros avantage d'obliger chacun à remettre en question ses propres croyances et positions, la mise en place de

programmes et de dispositifs communs ne pouvant se faire sagement que dans le consensus, et non dans le compromis.

*« Mais si la constitution d'équipes de maîtres parfaitement homogènes n'apparaît pas, à terme, comme une solution viable, elle serait, de plus, particulièrement néfaste sur le double plan des apprentissages qu'elle prétendrait permettre, et de l'éducation qu'elle prétendrait donner. L'homogénéité dans les pratiques pédagogiques et le type de rapport aux élèves risqueraient, en effet, de se transformer en outil de sélection, de nouveaux critères se substituant aux anciens, mais la discrimination restant toujours aussi forte. »<sup>41</sup>*

- Le cours d'instrument n'est donc plus exclusivement attribué à l'enseignement d'un seul professeur, mais il peut-être visité par un autre enseignant (quelle que soit sa discipline) qui apportera une vision différente du travail en cours, dans la mesure où son intervention aura été envisagée de manière didactique, dans un cadre réfléchi, correspondant à un certain nombre d'objectifs.
- Considérer l'enseignant spécialisé comme un musicien à l'identité musicale spécifique, pouvant donc être référent dans un domaine précis, mais capable d' (donc formé à) accompagner des élèves dans des domaines pour lesquels il n'est pas nécessairement référent, mais vis-à-vis desquels son point de vue de musicien, également généraliste, pourra apporter une vision complémentaire.

Cette conception n'implique pas une baisse de niveau du spécialiste, car sa formation étant plus globale, sa représentation du monde de la musique est ainsi plus complète, et sa recherche éventuelle concernant un domaine plus précis se fera donc de manière cultivée. La peur de s'éparpiller a toujours été présente lorsqu'il s'agit d'élargir des compétences, mais nous pouvons nous rendre compte que par exemple, un musicien formé à l'écriture et l'analyse, est souvent un musicien à l'oreille plus cultivée, et au discours musical plus intelligent. La technique en effet, bien qu'indispensable, n'est pas le seul paramètre à maîtriser pour être musicien.

### **b) La discipline dominante**

- Repenser et réorganiser les cursus et les modes d'évaluation en supprimant l'obligation pour chacun de choisir une discipline dominante, autour de laquelle les autres disciplines et esthétiques n'apparaissent plus que comme des satellites.

On peut très bien imaginer une spécialisation progressive pour ceux qui le désirent, une recherche poussée dans une discipline donnée s'avérant le plus souvent bénéfique pour l'identité musicale. Mais il est nécessaire que la formation du musicien soit complète et transversale, même si les orientations esthétiques de ce dernier s'avèrent très déterminées.

Une spécialisation éventuelle ne doit donc pas intervenir avant le milieu du 2<sup>nd</sup> cycle, ni s'isoler complètement des autres disciplines.

Elle doit permettre une recherche personnelle, poursuivant des objectifs nommés précisément par le musicien.

- Ce fonctionnement met en valeur l'idée de Projet Personnel ainsi que celle de Contrat Pédagogique, ce dernier devant être négocié entre le musicien et l'établissement responsable, ce contrat devant être l'aboutissement de choix

---

<sup>41</sup> MEIRIEU Philippe, *L'école, mode d'emploi*, p.144

réfléchis et discutés, et pouvant être modifié pour s'ajuster au mieux au Projet Personnel de l'élève.

### **c) Le Répertoire**

- Reconsidérer cette notion de « répertoire incontournable », quelle que soit la discipline, en fonction du processus d'autonomisation de l'élève, de la transversalité des enseignements, et des notions de culture et de créativité.

Ainsi, le répertoire utilisé doit être constitué à partir des notions que l'on souhaite aborder, puisant dans des œuvres présentant un intérêt musical et pas seulement technique.

Cela demande donc une réflexion en équipe pédagogique pour définir ces notions en fonction des objectifs inhérents à la formation du musicien.

Ensuite, le parcours individuel de chacun doit être pris en compte afin de proposer, de manière équilibrée, des pièces susceptibles de rentrer en résonance avec sa culture, ses affinités et son projet personnel, ainsi que d'autres œuvres lui permettant d'élargir ses connaissances concernant des domaines qu'il n'avait pas envisagés.

Cela implique donc pour l'enseignant de se construire une identité culturelle et musicale suffisamment forte, afin de ne pas se laisser influencer par la notion subjective de compositeurs et d'œuvres de référence. Il aura besoin, pour cela, d'être *suffisamment spécialiste* pour se positionner comme référent dans une discipline spécifique, et *suffisamment généraliste* pour enseigner la musique de manière transversale, en cohérence avec l'ensemble de la formation proposée.

## Conclusion

Nous avons observé l'apparition de nouvelles esthétiques dans l'école de musique grâce au développement des moyens de communication ainsi qu'à la volonté de démocratiser l'accès à la culture.

Cette mitoyenneté d'esthétiques très diverses ne se fait pas sans questionner les moyens pédagogiques adaptés à chacune d'elles, et devrait ainsi permettre d'aller bien au-delà en questionnant la manière dont la communication entre cultures étrangères pourra être effective, et comment chaque individu devra construire son identité culturelle au regard de celle des autres.

Pour l'instant, le « chacun chez soi » se trouve être la réponse la plus répandue, permettant ainsi de ne pas trop modifier le fonctionnement des disciplines « vétérantes », tout en permettant aux émergentes de s'organiser sur le même modèle mais séparément, ou à partir d'un fonctionnement autonome, mais se faisant lui aussi de manière isolée.

Nous avons donc tenté de rassembler plusieurs propositions permettant de concevoir une certaine transversalité des esthétiques, et d'envisager ainsi la formation du musicien comme un parcours adapté à l'évolution de la personnalité de chaque individu.

Il n'y est cependant pas question de proposer des « parcours à la carte », mais plutôt de concevoir un parcours riche de tout ce que les différents acteurs d'un établissement ont à proposer d'apprentissages contextualisés, permettant ainsi à chaque élève d'affiner ses choix au fur et à mesure qu'il se cultive et qu'il progresse.

Cette conception fait apparaître à son tour une mission très présente dans les textes officiels : former prioritairement des amateurs qui devront ensuite être capables d'autonomie et de créativité.

Ces notions n'étant réservées qu'à quelques disciplines, et ne rentrant généralement pas dans les critères d'évaluation globale, il devient donc nécessaire de les envisager dès le début des apprentissages, et de développer leur mise en pratique, et ce quelle que soit la discipline. Mais ceci ne peut se faire que si les fonctions des enseignants sont réévaluées, au regard d'un enseignement plus généraliste, pour des musiciens plus cultivés.

En tentant de construire un ensemble cohérent dans ses objectifs, et dans les moyens mis en œuvre pour y parvenir, de la formation des enseignants à celle des élèves, ce sont l'appréhension et l'acceptation de l'altérité que nous souhaitons développer, par la construction de l'identité culturelle de l'individu, un processus en mouvement perpétuel.

# Bibliographie

## Ouvrages

- DEVELAY Michel, De l'apprentissage à l'enseignement, PARIS, ESF éditeur, 1992
- LARTIGOT Jean-Claude, L'apprenti instrumentiste, PARIS, Editions Van de Velde, 1999
- MEIRIEU Philippe, L'école, mode d'emploi, PARIS, ESF éditeur, 1985
- MEIRIEU Philippe, Apprendre...oui, mais comment, PARIS, ESF éditeur, 1987
- ONFRAY Michel, Antimanuel de philosophie, PARIS, Editions Bréal, 2001
- TOURAINE Alain, Pourrons-nous vivre ensemble ?, PARIS, Fayard, 1998
- CULIOLI Christine, Objectif Musique, PARIS, Cité de la musique, 1996

## Articles

*Enseigner la musique n° 6 et 7*, LYON, Cefedem Rhône-Alpes éditeur, 2004

- PERRENOUD Philippe, Suffit-il d'être expert pour former des experts ?
- TOURNADRE Yasmine, La Charte pédagogique de l'ENMD du Puy-en-Velay
- SPROGIS Eric, Synthèse du colloque de Rezé
- MIGNOLIA Patrick-VEYRINAS Philippe, Transversalité, ouvertures et logiques territoriales dans le département de la Savoie

*Enseigner la musique n° 9 et 10*, LYON, Cefedem Rhône-Alpes éditeur, 2007

GUILLEVIN Aude-MAGNON Vincent-MOULIN Olivier-ZAÏMEN Kahina, A propos de transversalité dans l'école de musique

*Cahiers de musiques traditionnelles n° 7 « Esthétique »*, GENEVE, Georg éditeur, 1994

- BRUGHIÈRE Philippe, La délectation du rasa
- DEFRANCE Yves, Exotisme et esthétique musicale en France

## Mémoires Cefedem Rhône-Alpes

- CANAT Aurélie, La créativité dans l'enseignement
- AURECHE Antoine, Réflexions sur l'enseignement de la composition

Promotion 1999-2001

- De ST JEAN Ghislaine, A propos de l'offre et de la demande en école de musique

Promotion 2001-2003

- MOREL Benoit, Pluri-inter-transdisciplinarité

Promotion 2002-2004

- FLOQUET Pierre André, La mort du Beau, du Bien et du Vrai

Promotion 2003-2005

## Site internet

PERRENOUD Philippe [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php)

## Dictionnaire

Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines, L.M. Morfaux, Armand Colin Editeur, Paris, 1980

## Résumé

Dans ce mémoire, nous imaginons ce que pourrait être la formation du musicien dans l'école de musique, si cette dernière était envisagée comme un parcours au travers de différentes esthétiques, sans spécialisation précoce.

Nous opposons à dessein la volonté de former des musiciens amateurs, autonomes, créatifs, riches d'une forte identité culturelle en perpétuelle évolution, aux réalités de l'enseignement musical actuel.

Nous émettons une grille de propositions allant dans le sens d'un apprentissage transversal, riche de tout ce que les différents acteurs d'un établissement ont à proposer d'apprentissages contextualisés, permettant ainsi à chaque élève d'affiner ses choix au fur et à mesure qu'il se cultive et qu'il progresse, et visant plus à l'acquisition de compétences transversales qu'à la spécialisation dans une esthétique définie.

## Mots-clés

- Culture
- Identité
- Esthétiques
- Décloisonnement
- Disciplines
- Transversalité
- Compétences
- Spécificité
- Ecoles de musique