

**CEFEDM Bretagne – Pays de Loire**  
Formation continue

Deux siècles de tradition  
et  
Musique traditionnelle

Quelle formation pour les musiciens  
traditionnels dans l'enseignement spécialisé ?

## *Table des matières*

<i>Introduction</i> _____	3
<i>Première partie</i> _____	5
<i>La musique traditionnelle entre dans l'Institution</i> _____	5
Conservatoires et enseignement spécialisé : historique, conceptions, finalités	5
La formation du musicien dans la société traditionnelle	8
Rencontre entre deux mondes parallèles	12
<i>Deuxième partie</i> _____	14
<i>Quels objectifs pour l'école de musique ?</i> _____	14
Quels musiciens veut-on former aujourd'hui ?	14
Le statut de musicien traditionnel de nos jours	18
Le schéma d'orientation pédagogique	21
<i>Troisième partie</i> _____	24
<i>Quels moyens mettre en œuvre ?</i> _____	24
La diversité : un atout	24
Le cursus, les cycles, l'évaluation	26
La formation musicale	31
L'équipe pédagogique au service de l'élève	36
<i>Conclusion</i> _____	41
<i>Bibliographie</i> _____	43

# Introduction

La première fois que je suis entré dans une école de musique agréée, ce fut en tant qu'enseignant. Comme pour beaucoup de musiciens traditionnels, mon apprentissage avait été un mélange de plusieurs expériences : écoutes, observations, essais, échecs, découvertes, stages, cours en milieu associatif et surtout pratique de terrain. Là je découvrais, impressionné, l'école de musique, la « vraie », celle qui formait les « grands » musiciens.

Elle fonctionnait de manière très « traditionnelle » avec son organisation en cycles, son règlement des études, ses examens, ses cours bien distincts de formation instrumentale, de formation musicale et de musique d'ensemble. Le département de musique traditionnelle, dans un souci d'égalité, était logé à la même enseigne que les autres. Parallèlement je travaillais dans une école associative au fonctionnement et aux moyens bien différents.

Pendant sept années, j'ai évolué dans ces deux structures en essayant d'apporter avec autant de conviction et de motivation une même qualité d'enseignement, et j'ai pu porter un regard critique sur l'une comme sur l'autre.

Aujourd'hui j'enseigne exclusivement dans l'école spécialisée. Cette année scolaire 2005-2006, après un changement de direction, une réflexion doit être menée sur le fonctionnement du département de musique traditionnelle que je coordonne. Ainsi l'idée de prendre pour sujet de mémoire ce que pourrait être l'enseignement de la musique traditionnelle en école spécialisée m'est-il apparu comme pertinent.

Quel cursus pour un élève « traditionnel », quels élèves veut-on former ? Quelle place pour cette musique dans l'école, quelles interactions avec les autres départements ? La formation musicale, l'évaluation, les examens et les diplômes,

autant de sujets qu'il me paraît utile de développer en s'appuyant d'une part sur l'histoire des conservatoires et de l'enseignement spécialisé, des conceptions et finalités qui ont conduit à leur création et à leur évolution, et d'autre part sur les modes de transmission de la musique dans les sociétés communautaires traditionnelles et leur évolution jusqu'à nos jours. Un regard sera aussi porté sur les missions de l'école à travers le schéma d'orientation pédagogique et les réformes en cours, ainsi que sur la condition de professeur de musique aujourd'hui.

# Première partie

## La musique traditionnelle entre dans l'Institution

### Conservatoires et enseignement spécialisé : historique, conceptions, finalités

C'est au XVI<sup>e</sup> siècle, en Italie, qu'apparaît le mot conservatoire. Il s'agit alors de recueillir les orphelins ou les enfants abandonnés ayant un don apparent pour la musique. Le terme fut emprunté à l'italien à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle pour désigner une école spécialisée de musique. Après la Révolution française nombreuses sont les créations d'institutions, dont l'Institut de Musique fondé en 1793 par Bernard de Sarette, rebaptisé Conservatoire en 1795. Son but est d'une part d'alimenter en musiciens et chanteurs l'Opéra et l'armée, et d'autre part de former des musiciens pour jouer dans toute la France les hymnes de la Révolution et animer les nombreuses fêtes républicaines. La musique est très contrôlée par le pouvoir en place : elle doit mobiliser le peuple et aussi contenir les débordements de la foule. C'est une musique fonctionnelle, comme le décrit Eddy Scheppens.

*« La musique a le pouvoir de mobiliser immédiatement l'émotion en s'adressant aux sens, elle est à même de soutenir, par sa rhétorique immédiate, celle plus sophistiquée des vers composés à la gloire de la révolution ; enfin, elle saura organiser ce nouvel espace public en donnant aux foules qui s'y trouvent soudainement projetées une communauté de sentiments »<sup>1</sup>*

Dans un souci d'égalité républicaine, l'Etat va chercher à homogénéiser le corps social à travers la normalisation des pratiques. Comme pour les langues régionales dont l'éradication sera recommandée par l'abbé Grégoire en 1792/1793, Jean Baptiste Leclerc propose la création d'un fonds musical unique,

---

<sup>1</sup> Eddy SCHEPENS, mémoire de DEA, *l'école de musique reste à inventer*, Université de Lyon 2, 1997, p.17

compromis entre l'authenticité des musiques populaires des campagnes et la nécessité d'une musique nouvelle et républicaine, dégagée de particularismes et encadrée par des lois. Sa proposition s'appuie sur trois points : créer une musique nationale et la populariser par l'enseignement, contrôler cette musique de sa production jusqu'à son exécution, et enfin conserver une esthétique proche du peuple rural.

Il souhaite une éducation musicale populaire, mais son projet, trop ambitieux, n'est pas une priorité pour la nouvelle république. De fait il n'aboutira pas dans son entier. Seule l'instruction musicale d'une élite de musicien sera assurée par le Conservatoire. L'éducation du peuple se fera d'abord dans sa participation passive aux fêtes de la République. Le projet de Leclerc fut donc amputé du volet éducation populaire qui ne réapparaîtra qu'au 19<sup>ème</sup> siècle avec le mouvement orphéonique.

*« L'émergence d'une catégorie sociale nouvelle, le monde ouvrier, incitera alors quelques musiciens et quelques « philanthropes » à en reprendre l'intention et à fonder l'Orphéon : mais celui-ci, en se constituant essentiellement sur le solfège, n'arrivera qu'à installer dans les milieux populaires une pratique musicale semi-savante, rapidement dénoncée par les musiciens professionnels et les amateurs « éclairés », lesquels moqueront le caractère « pompier » d'une pratique musicale stéréotypée, accusant son caractère lourdement didactique et social. »<sup>2</sup>*

La musique doit donc avoir des fins révolutionnaires et l'Etat va instaurer un contrôle étroit des musiciens et de la musique qu'ils jouent. On assiste à la création d'un corps de spécialistes capables de composer et de jouer la musique nationale. Il s'agit donc d'un enseignement spécialisé orienté vers la formation de professionnels. Aujourd'hui encore cela pose le problème de ce que l'on nomme désormais la « pratique amateur », l'amateur étant dans cette logique le professionnel qui n'a pas réussi.

La formation nécessitant le renouvellement des élèves, un projet de création de succursales du Conservatoire en province voit le jour entre 1800 et 1850. Ces

---

<sup>2</sup> Eddy SCHEPENS, mémoire de DEA, *l'école de musique reste à inventer*, Université de Lyon 2, 1997, p.26

établissements sont contrôlés par des inspecteurs de l'Etat chargés de les agréer.

*« L'idéologie républicaine centralisatrice, qui prétendait l'accès du peuple à ces structures, fut rapidement remplacée par une logique plus pragmatique qui était celle de la prospection sur tout le territoire du plus grand nombre de belles voix pour ensuite les faire monter à Paris, le sommet de la pyramide, qui représentait l'excellence. »<sup>3</sup>*

Vers 1900 il fut nécessaire de créer des succursales de succursales, qui prirent la place, en bas de la pyramide, des établissements déjà existant lesquels devinrent de fait de véritables centres régionaux. Très vite ils acquirent de l'autorité sur les écoles de position hiérarchique inférieure et devinrent des passages obligés pour l'ascension vers la capitale. Le maillage de plus en plus étroit du territoire national constitua un vivier de musiciens à la disposition des inspecteurs.

Ceci impliqua tout logiquement la mise en place d'un système de concours et d'examens, renforcé par la compétition que se livraient les établissements succursales pour se rapprocher du sommet. Les œuvres allaient alors devenir le point central de l'organisation pédagogique des établissements.

Elles sont la référence, doivent être respectées, organisent toute la formation de l'élève au travers d'une exigence technique toujours plus élevée. Il s'agit d'abord de former des exécutants, la compréhension et la restitution du sens étant réservée à une minorité, compositeurs, chefs de pupitres ou d'orchestre.

Cette séparation entre « exécutants » et « dirigeants » amena un mode de production quasi industriel de la musique savante, impliquant une spécialisation intense des tâches et de fait plaça l'écrit, support de l'œuvre, sur un piédestal. Ainsi méthodes et recueils d'exercices furent alors massivement produits par le Conservatoire et distribués sur tout le territoire. Ces ouvrages concevaient la progression de l'élève en un découpage progressif des difficultés, divisant l'apprentissage en segments élémentaires. De même l'organisation du cours était basée sur un rapport de maître à élève, prônant la supériorité du cours individuel

---

<sup>3</sup> Sébastien CHETAIL, *mémoire de DE*, CEFEDM Rhône-Alpes 2004, p.6

par rapport au cours collectif, et nécessitant pour les enseignants la seule maîtrise de l'instrument et de la lecture.

On peut dire en conclusion que l'origine des conservatoires découle davantage de considérations pratiques que d'une volonté d'émancipation artistique du peuple.

*« L'enseignement spécialisé s'est donc fondé sur un projet politique et a donc été construit par le haut, en fonction du type de musicien que l'on a voulu former à l'époque : des instrumentistes bon lecteurs, dans les différentes disciplines instrumentales de l'orchestre, se mettant ainsi totalement au service de l'écriture (la partition) via l'autorité d'un chef. C'est de là qu'est né le cloisonnement disciplinaire de la structure, dans le but de former des spécialistes d'un instrument en attachant une importance toute particulière à la maîtrise technique de l'instrument. »<sup>4</sup>*

## **La formation du musicien dans la société traditionnelle**

Tels la plupart des fondements sociaux et anthropologiques qui déterminent l'identité d'une société traditionnelle, comme la langue, la danse, les métiers ou encore les coutumes, la musique n'échappe pas à une transmission d'abord par imprégnation, dès l'enfance. Jean-Michel Guilcher nous en décrit le processus dans son ouvrage sur la tradition de danse en basse-Bretagne.

*« Nul n'a la charge de transmettre : elle [la danse] s'offre en permanence au regard et à la saisie de tous. Le petit enfant, sans l'avoir voulu, commence à intérioriser quelque chose. Plus tard, il s'applique à imiter. Une longue et lente imprégnation, suivie d'une assimilation par étapes met le moment venu chaque membre du groupe en possession d'un savoir musico-moteur qui concilie expansion individuelle et expression commune. »<sup>5</sup>*

Et c'est ce même cheminement qui prévaut pour la musique.

*« Cette imprégnation visuelle et auditive est essentielle pour le jeune sonneur. Il apprend en imitant, en tâtonnant intuitivement, mais en aucun cas en passant pas la théorie musicale ou une quelconque forme d'enseignement : jusqu'aux années 1930, la « routine » demeure la règle*

---

<sup>4</sup> Sébastien CHETAIL, *mémoire de DE*, CEFEDM Rhône-Alpes 2004, p5.

<sup>5</sup> Jean-Michel GUILCHER, in *La tradition populaire de danse en Basse-Bretagne*, Coop Breizh – Chasse Marée/Armen, 4<sup>ème</sup> édition en 1997, p.29

*générale, même si quelques rares sonneurs apprennent - oralement - avec un « maître ». »<sup>6</sup>*

En Bretagne, la carrière de sonneur commence en général assez tôt, entre quatorze et dix-huit ans. Le plus souvent les apprentis sonneurs n'ont aucune formation théorique et c'est en imitant les musiciens déjà en activité, parfois au prix de véritables « séances d'espionnage », qu'ils acquièrent leur premier répertoire. L'objectif étant d'abord fonctionnel, faire danser, la technique n'est pas primordiale. L'essentiel est l'efficacité du jeu, il faut que cela fonctionne avec les danseurs. Pierre Jéhanno, de Saint-Yves Bubry, se souvient de son apprentissage de l'accordéon chromatique en 1947 :

*« J'allais dans le grenier à fagots pour jouer sans gêner, et je commençais par des airs de gavotte. Par les trous qu'il y avait dans le pignon, je voyais mon père essayer de danser dans la cour. Tant que ça n'allait pas, je posais mon accordéon et je lui disais : « Tiens, je vais te briser ! ». Mais au bout d'un an, j'ai vu mon père danser la gavotte, et ça allait ! Je me suis dit : c'est bon ! Et c'est parti comme ça ! »<sup>7</sup>*

Aussi, dès que la pratique décline, dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, l'apprentissage devient moins aisé. Il arrive alors que des débutants prennent des cours auprès de sonneurs chevronnés, ou que des joueurs déjà avertis se perfectionnent auprès d'un musicien réputé. En Bretagne, la pratique du jeu en couple favorise l'apprentissage, un ancien pouvant ainsi former un jeune pour ensuite sonner avec lui. Il n'est pas rare de rencontrer de véritables dynasties de sonneurs, pratiquant le même instrument et se transmettant leur art de père en fils. On assiste aussi à des mariages entre familles de sonneurs.

Dans ce contexte favorable, l'apprentissage s'effectue de manière précoce, vers trois ou quatre ans, la première noce étant menée vers l'âge de dix ans ! La première noce, justement, c'est l'objectif de l'apprentis : on ne devient réellement sonneur que quand on l'a faite, même si on s'est déjà fait la main lors

---

<sup>6</sup> *Musique Bretonne, Histoire des sonneurs de tradition*, ouvrage collectif, Le Chasse Marée/Armen, 1996, p.278

<sup>7</sup> *Musique Bretonne, Histoire des sonneurs de tradition*, ouvrage collectif, Le Chasse Marée/Armen, 1996, p.281

d'accompagnement de cortèges de conscrits par exemple. L'évaluation, c'est sur le terrain qu'elle se pratique, et le critère de succès, c'est d'être réembauché.

Les années 1920 – 1930 vont sonner le déclin des pratiques musicales traditionnelles, la première guerre mondiale ayant bouleversé la vie sociale et malgré tout favorisé voyages et échanges, diffusant alors de nouvelles valeurs et des modes de vie plus modernes dans les campagnes. Le terme de folklore prend alors un nouveau sens, plus péjoratif, sonneurs et danseurs étant mis en scène dans des spectacles à vocation touristique. La fin de la seconde guerre mondiale verra une accélération de ce déclin avec une course à la modernité dans les campagnes et surtout un exode rural (en Bretagne, entre 1954 et 1962, un quart de la population change de résidence). On se débarrasse de l'héritage paysan en intégrant les progrès matériels qui font le confort de la vie moderne, et les goûts culturels des citadins.

La musique traditionnelle est alors au plus bas de sa pratique, souvent près disparaître en silence. Des actions vont tenter d'en relancer l'usage dans les années 1950-1960 : en Bretagne, Loeiz Ropars « réinvente » le fest-noz, le compositeur brestois Pierre-Yves Moign cherche à adapter d'autres sonorités au répertoire traditionnel dans son groupe *Son ha Koroll*, de jeunes collecteurs comme Donatien Laurent s'intéressent au patrimoine populaire et vont à la rencontre des anciens. Mais, et si l'on excepte le cas la fédération des sonneurs *Bodadeg Ar Sonerion*<sup>8</sup>, c'est surtout la vague folk des années 70 qui va déclencher un nouvel intérêt pour ces pratiques musicales, et donc impliquer la formation de musiciens.

---

<sup>8</sup> « Bodadeg Ar Sonerion », l'assemblée des sonneurs, est née en 1943, (bien que ses statuts ne fussent déposés qu'en 1946), dans le but de conserver le patrimoine des sonneurs traditionnels, alors en voie de disparition. Au-delà de la collecte, l'ambition de ses fondateurs était également de relancer la pratique de la bombarde et du biniou. Ils eurent alors l'idée de créer le bagad. Ces ensembles d'une vingtaine de musiciens à l'origine, à l'instar du pipe-band écossais dont ils s'inspirent, comportent des cornemuses et une batterie, mais aussi des bombardes, et plus récemment des percussions ou des clarinettes. Leur succès fut immédiat et obligea à fournir toujours plus d'instruments et à former de nouveaux sonneurs, entraînant des vocations de facteurs d'instruments ou d'enseignants. Aujourd'hui on compte plus de cent « bagadoù » en Bretagne, mais aussi sur le territoire français. On estime à huit mille le nombre des batteurs et sonneurs évoluant dans ces formations. La BAS s'occupe également du championnat de Bretagne des sonneurs en couple de Gourin. Paradoxalement, la musique de bagad, pratique orchestrale avant tout, est assez éloignée de la musique des anciens sonneurs traditionnels dont elle se voulait l'héritière, mais elle aura eu le mérite de sensibiliser un grand nombre à la musique bretonne.

Dans la lignée de mai 68, de nombreuses associations de valorisation du patrimoine traditionnel, notamment musical, vont se créer. S'appuyant sur les principes d'une musique conviviale, festive, apparemment facile, elles veulent dispenser un enseignement d'une autre nature, avec d'autres méthodes, plus modernes, moins contraignantes que celles du Conservatoire. Celui-ci, en cette période de contestation et de remise en question de l'ordre établi, incarne l'autorité et un certain archaïsme, en contradiction avec les valeurs de retour à un mode de vie « simple et authentique » véhiculées par le mouvement folk.

C'est de Paris que va venir le déclic avec le succès médiatique d'Alan Stivell qui va entraîner dans son sillage tout une vague de musiciens folkeux, s'inspirant des groupes anglo-saxons bien en avance alors quant à la redécouverte de leurs cultures populaires. On veut donc retrouver une musique, un mode de jeu, mais le public est souvent citadin et ne vit plus dans le contexte qui avait vu évoluer ces pratiques. Instruments, répertoires sont alors joyeusement mélangés dans un bouillonnement, un brassage d'idées et de groupes.

Des structures associatives se créent alors pour répondre à la demande de formation, bien que de nombreux musiciens se forment par leurs propres moyens. Quelques années plus tard, en 1989, on recensera en Bretagne cent vingt associations, sans compter les cercles celtiques et les bagadou, oeuvrant dans la formation de chanteurs, musiciens ou danseurs. Certaines d'entre elles vont devenir de véritables «institutions», comme le centre *Ti Kendalc'h* à Saint Vincent sur Oust fondé en 1968, le *Centre Breton d'Art Populaire* à Brest en 1977, *Sonerien ha Kanerien Vreizh* à Saint Briec en 1980, ou encore *le Conservatoire régional de musique traditionnelle Amzer nevez* à Lorient en 1981. Les enseignants, souvent bénévoles sont musiciens ou collecteurs. Il y règne effervescence, convivialité et solidarité. C'est également l'époque du retour aux langues régionales.

C'est à cette période, dans le foisonnement de bals, festou-noz et autres manifestations culturelles que des anciens, derniers détenteurs des pratiques traditionnelles ancestrales vont être sollicités pour reprendre du service et ainsi pouvoir rencontrer de plus jeunes musiciens, jouer et discuter avec eux et passer

le témoin de leurs connaissances, assurant en quelque sorte une continuité dans la transmission. Actuellement les formateurs de ces structures sont bien souvent les anciens revivalistes.

## **Rencontre entre deux mondes parallèles**

Ces deux univers musicaux, que tout semble opposer comme nous avons pu le voir, vont pourtant se rencontrer.

En 1981, le pouvoir change de mains, François Mitterrand devient Président de la République. Jack Lang, Ministre de la culture nomme Maurice Fleuret à la Direction de la Musique. Pour la première fois, un inspecteur est chargé des musiques traditionnelles : Bernard Lortat-Jacob. Une de ses premières missions est d'intégrer celles-ci à l'enseignement institutionnel. Une première session de préparation au Certificat d'Aptitude de « professeur-chef de département de musique traditionnelle » est organisée en 1987. Deux ans plus tard, c'est le tour des premiers Diplômes d'Etat. Ces deux épreuves sont l'occasion de rencontres et d'échanges entre les premiers diplômés.

Les années 1990 voient la professionnalisation de l'enseignement des musiques traditionnelles. Cela ne se fait pas sans quelques inquiétudes de part et d'autre. Dans le milieu associatif traditionnel on craint une absorption, on s'interroge sur l'adaptation de l'enseignement « classique » aux musiques traditionnelles, avec tout ce que cela induit : solfège, examens, élitisme, cloisonnement. De l'autre côté cette incursion suscite également de vives réactions, comme le souligne Françoise Etay, lauréate de la première session de CA et responsable du département de musique traditionnelle au CNR de Limoges:

*« Dans les conservatoires, une partie du corps professoral « classique » s'indigne, lui, des prétentions que manifestent des musiquettes et les piètres instruments qui les servent à vouloir côtoyer la Musique. Ce n'est pas sans raison que la Direction de la Musique et de la Danse*

*souhaite « introduire le ver dans le fruit » et compte sur nous pour « polluer l'Institution ». »<sup>9</sup>*

C'est dans ce contexte que s'ouvre en 1987, à Limoges, le premier département de musique traditionnelle, bientôt suivi d'autres, principalement dans l'ouest, le centre et le sud de la France, mais aussi à Villeurbanne. Dans le même temps, les structures associatives continuent d'exister même si elles ont du mal à s'adapter, pour des raisons budgétaires, à la professionnalisation des enseignants.

Si ces différents départements fonctionnent indépendamment, on y retrouve le plus souvent une organisation pédagogique basée sur les mêmes principes : l'enseignement repose sur la recherche du plaisir et de la convivialité, une large place est faite à la danse et au chant, la transmission se fait surtout oralement, il n'y a ni cursus ni examen et l'élève se retrouve le plus souvent possible impliqué dans des projets concrets. En Bretagne, le premier département s'ouvre en octobre 1988 à l'ENM de Vannes-Pontivy, avec comme particularité la formation d'enseignants sous forme de stages.

---

<sup>9</sup> Françoise ETAY, *Dix ans d'enseignement de la musique traditionnelle en France, in 1967-1997. Trente ans d'enseignement de la musique et de la danse en France*, Marsyas, hors série, Cité de la Musique, décembre 1997, pp.86-89

## Deuxième partie

### Quels objectifs pour l'école de musique ?

#### Quels musiciens veut-on former aujourd'hui ?

Répondre à cette question c'est avant tout poser en préambule la question « quelles musiques joue-t-on aujourd'hui, et dans quels contextes ? ». Nous vivons dans une société de communication accélérée et généralisée où la musique circule librement et rapidement. Nos oreilles sont soumises, parfois malgré nous, à une multitude de courants musicaux. La musique est un matériau qui s'offre très facilement aux brassages et métissages de la société actuelle et c'est sans doute un des domaines où les frontières tombent le plus facilement : frontières sociales (musiques populaires / musiques savantes), temporelles (musiques anciennes / musiques contemporaines), sociologiques (musiques rurales / musiques urbaines), culturelles et techniques (musiques orales / musiques écrites), géographiques (musiques métissées).

La musique étant un reflet de la société dans laquelle elle évolue, sans toutefois renier les musiques du passé ou les recherches futuristes, il est important qu'elle soit en accord avec son époque. Le violoncelliste et chef d'orchestre Nikolaus Harnoncourt le souligne en prenant comme exemple le répertoire de musique savante occidentale contemporaine, sur lequel il porte un regard sans complaisance :

*« La musique d'aujourd'hui ne satisfait ni les musiciens, ni le public, dont la plus grande part s'en détourne carrément ; [...] Un exemple pourrait l'illustrer : si l'on bannissait aujourd'hui la musique des salles de concert pour ne plus donner que des œuvres modernes, les salles seraient bientôt désertes – alors qu'il se serait passé exactement la même chose du temps de Mozart si l'on avait privé le public de musique contemporaine pour ne lui offrir que de la musique ancienne (de la musique baroque par exemple). »<sup>10</sup>*

---

<sup>10</sup> Nikolaus HARNONCOURT, in *Le discours musical*, Gallimard 1984, p.15

Il est vrai que la reproduction à l'identique de musiques anciennes, en dehors de leur contexte de création, peut parfois sembler anachronique, quand on ne possède pas les clés de leur conception. Néanmoins l'exploration du patrimoine musical passé ou les recherches vers une musique du futur ont leur importance pour la compréhension et l'évolution du répertoire, même si bien souvent la grande majorité des auditeurs, et donc des élèves, se tourne d'abord vers la musique en relation avec leur environnement social.

Partant de ce constat, il me semble important que les musiciens actuels aient un maximum de bagage pour voyager dans cet univers musical de plus en plus varié et métissé, pour le comprendre, le vivre, le pratiquer, pour avoir un regard critique et pouvoir façonner et revendiquer leur musique en toute légitimité. Je pense que ceci nécessite cependant de bien maîtriser un domaine musical quel qu'il soit. Il ne peut à mon sens y avoir de bon métissage que si l'on possède des techniques, des savoir-faire et des connaissances patrimoniales solides dans sa spécialité.

De même, il est souhaitable que dans sa formation le musicien actuel puisse côtoyer d'autres esthétiques musicales que celles qui lui sont familières. Ceci amène à penser d'abord « la musique » au sens large et à décroiser les départements dans les écoles, les frontières naturelles en musique étant souvent moins hermétiques que celles qui ont cours dans l'enseignement.

Le jazz n'est-il pas l'évolution urbaine d'une musique traditionnelle rurale, le blues ? N'existe-t-il pas en musique dite classique une « tradition » d'interprétation qui a évolué au fil des générations de chefs ou de solistes ? La pratique des musiques traditionnelles aujourd'hui ne se rapproche-t-elle pas davantage de celle des musiques actuelles que des anciennes occasions de jeu ? La séparation en styles musicaux bien distincts est une nouveauté dont ne s'embarrassaient probablement pas nos ancêtres, les pratiques musicales étant alors conditionnées par le statut social du musicien. De fait, nombreuses ont été les interactions entre musique savante et répertoire traditionnel en Europe occidentale.

Afin de pouvoir évoluer dans ce monde varié et mouvant, le musicien du XXI<sup>e</sup> siècle peut difficilement ignorer les technologies actuelles, qu'elles servent à la création, à la conservation ou encore à la diffusion de la musique. Cet aspect de la formation n'est pas à négliger tant ces techniques ont pris une place importante ces dernières années.

Enfin, veut-on former des musiciens professionnels ou des amateurs ? A mon avis la question ne doit pas se poser au début de la formation. Je ne suis pas partisan d'une formation à deux vitesses, plaçant le statut de musicien amateur en opposition avec celui de professionnel. L'amateur, selon la définition du Larousse, est avant tout « *une personne qui aime quelque chose, qui pratique un art sans en faire sa profession* », ce qui devrait être logiquement le cas de tous dans un premier temps. Les musiciens qui font de leur art leur métier, à part les cas des musiciens d'orchestre qui dès le début de leur formation sont préparés à cette éventualité, ont dans la grande majorité des cas commencé comme amateurs et sont devenus professionnels davantage par opportunité que par choix initial.

On sait que nombreux sont les élèves qui après plusieurs années passées à l'école de musique arrêtent en second ou troisième cycle, et bien souvent cessent complètement la pratique de l'instrument faute de projet personnel : sont-ils considérés comme des amateurs, ou comme des « échecs » ? Si à une certaine époque les objectifs du Conservatoire étaient très nets et ont été atteints, à savoir la formation de grands professionnels, musiciens d'orchestre, virtuoses ou compositeurs, ce fut au détriment de la pratique amateur. Je pense qu'il n'est plus possible actuellement de continuer dans cette voie : les places sont chères dans les orchestres et les élus locaux rechignent de plus en plus à dépenser l'argent des collectivités pour une mission dont ils ne perçoivent pas forcément les retombées.

D'autre part, l'ouverture de l'école à de nouvelles pratiques, conformément à son rôle de service public, fait que celle-ci n'accueille plus uniquement des enfants mais un public d'âges variés, avec des projets divers, à qui ne convient pas le fonctionnement en trois cycles sur une durée moyenne de dix ans, calqué sur le système scolaire.

Pour répondre à ces nouveaux besoins, il est à mon avis fondamental aujourd'hui que l'école s'ouvre à d'autres musiques et ne reste pas centrée sur le langage tonal qui n'est pas le langage universel. Une animatrice de la télévision, spécialiste en musique, déclarait aux Victoires de la Musique 2004 que « *seule la formation initiale « classique » était à même de permettre à l'élève de jouer toutes les musiques, l'inverse n'étant pas vrai* ». Il est sans doute présomptueux d'affirmer une telle chose car c'est alors négliger toutes les musiques qui ne fonctionnent pas dans le système à tempérament égal, toutes les musiques utilisant l'improvisation ou la variation, et toutes celles qui ne peuvent s'acquérir que par une longue imprégnation ou qui nécessitent un code de transmission spécifique, oral ou écrit. Il est en outre aisé de démontrer le contraire quand on voit le nombre d'élèves issus de cette formation complètement déstabilisés sans support écrit.

Et que dire de ce professionnel de l'enseignement me soutenant dernièrement que grâce à sa bonne connaissance de la lecture, il était capable de jouer n'importe quelle musique du monde pour peu qu'il ait la partition ? Ce genre de propos, dû probablement à une méconnaissance des autres musiques, s'entend encore hélas trop souvent. Même si cette formation a fait ses preuves et forme d'excellents techniciens, elle n'est pas la solution universelle et réductrice prônée par une partie du corps professoral.

On le voit, pour former des musiciens aptes à se mouvoir dans le monde actuel, l'école de musique doit évoluer. C'est ce qu'elle a commencé de faire en s'ouvrant à d'autres genres et il faudrait que cela devienne un enrichissement pour tous comme le souligne Eddy Scheppens :

*« Ne pourrait-on l'envisager [l'école de musique] comme une agora où chacun irait et viendrait autour de centres d'intérêt multiples, et où se dessineraient, dans les entrelacs des itinéraires croisés, les nœuds de nouvelles pratiques musicales qui seraient aussi de facto des pratiques citoyennes ? »<sup>11</sup>*

---

<sup>11</sup> Eddy SCHEPPENS, mémoire de DEA, *l'école de musique reste à inventer*, Université de Lyon 2, 1997, p.76

## Le statut de musicien traditionnel de nos jours

Un musicien traditionnel aujourd'hui, en France, n'évolue plus la plupart du temps dans le contexte qui a façonné la musique dont il se dit héritier. Si le monde de la musique traditionnelle est en perpétuel mouvement, les changements rapides et profonds de la société au XX<sup>e</sup> siècle ont entraîné une évolution accélérée des formes d'expression. A une pratique enracinée, liée à des fonctions précises, parfois encore fortement ancrée dans le milieu rural, se sont juxtaposées des pratiques et des fonctions nouvelles, qui trouvent le plus souvent leur origine dans le milieu urbain. Le fait le plus caractéristique est sans doute la naissance d'une notion plus artistique que fonctionnelle, comme le souligne l'ethnomusicologue Yves Defrance :

*« Maintenant que la vie traditionnelle, qui avait engendré tous ces éléments de culture matérielle et immatérielle, a définitivement disparu, il ne peut être question de parler d'authenticité mais de fidélité esthétique par rapport à des modèles qui, dans leur milieu, se suffisaient à eux-mêmes. [...] Ce glissement du fonctionnel vers l'artistique, bien qu'anachronique, paraît inévitable dès l'instant où l'on réfléchit sur les moyens de sauvegarde et de valorisation d'un patrimoine lié à un mode de vie révolu. »<sup>12</sup>*

Même si la musique traditionnelle aujourd'hui reste très liée à ses fonctions premières, faire danser ou animer un événement, elle se met dorénavant en scène, elle s'écoute. Que ce soit lors de bals, festoù-noz, concours, concerts ou sur enregistrement, elle est devenue un spectacle, un produit de consommation, où la qualité artistique prend parfois le pas sur la fonctionnalité. Elle se trouve de fait en cohabitation permanente avec d'autres esthétiques musicales et subit de plein fouet leurs influences.

Il n'y a pas à mon sens à craindre là une quelconque dénaturation puisque le propre de ces musiques a été d'évoluer perpétuellement. En Bretagne, par exemple, les sonneurs de l'ancienne civilisation paysanne n'ont pas eu d'état d'âme à intégrer les airs de contredanse ou les nouvelles danses en couple, les

---

<sup>12</sup> Yves DEFRANCE, in *L'archipel des musiques bretonnes*, Cité de la Musique/Actes Sud 2000, p.125

instruments nouveaux tels la clarinette ou l'accordéon diatonique, et même plus récemment le saxophone et l'accordéon chromatique, sans que la tradition musicale dont ils étaient continuateurs s'en trouve métamorphosée. Simplement, la tâche de leurs successeurs semble moins aisée, la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle ayant vu une arrivée massive de nouveaux instruments et de nouveaux styles musicaux bien différents de tout ce qui était connu ou en usage auparavant, du jazz à la techno en passant par le rock, des guitares électriques aux ordinateurs, du uilleann-pipes irlandais au shakuachi japonais.

Mais dans ce grand mélange, il est parfois difficile de s'y retrouver : sur quels critères une musique bénéficie-t-elle du label « traditionnel » ? Françoise Etay nous propose cette définition intéressante :

*« La musique traditionnelle se définit par un enracinement localisé. Ce n'est pas une copie du passé mais l'expression actuelle, vivante, de traits culturels stylistiques qui ont traversé plusieurs générations en un lieu donné. »*<sup>13</sup>

Deux points de cette citation me semblent importants pour tenter de définir le musicien traditionnel aujourd'hui. Tout d'abord, s'il veut pratiquer en toute légitimité une musique traditionnelle quelle qu'elle soit, il lui faut avoir des connaissances patrimoniales solides pour justement respecter ces traits culturels stylistiques ; connaissance du répertoire, mais aussi des pratiques, usages et contextes qui lui étaient associés, surtout quand il s'agit de musique à danser.

Ensuite, le musicien actuel ne peut se limiter à une reproduction des savoir-faire et des comportements des derniers témoins d'une société de tradition orale aujourd'hui disparue, au risque de graver dans le marbre des pratiques figées par l'enregistrement du collecteur à un moment donné. Il doit donc avoir un certain recul historique pour sinon façonner, du moins accepter les inévitables évolutions de son répertoire de référence, et ainsi devenir lui-même acteur. Michel Lebreton,

---

<sup>13</sup> Françoise ETAY, *Dix ans d'enseignement de la musique traditionnelle en France, in 1967-1997. Trente ans d'enseignement de la musique et de la danse en France*, Marsyas, hors série, Cité de la Musique, décembre 1997, pp.86-89

chef du département de musique traditionnelle à l'ENMD de Calais, le souligne bien dans son article « Le guide et le passeur ».

*« Le manque de recul historique est un autre danger qui mène tout droit au champ des fantasmes d'une soi-disant tradition authentique ou d'une identité multiséculaire de tel ou tel peuple. C'est d'ailleurs là une préoccupation qui n'a pas cours dans les sociétés de tradition orale et dont il faut se méfier comme de la peste car elle ouvre une porte à tous les révisionnismes. »<sup>14</sup>*

A ces deux principes fondamentaux, connaissance et évolution du répertoire et des pratiques, sont associés des savoir-faire qui vont caractériser l'activité du musicien traditionnel.

La transmission orale, la mémorisation, sans forcément négliger les formes d'écriture, de la partition aux nouvelles technologies, sont des traits caractéristiques de la plupart des musiques traditionnelles pratiquées et enseignées sur le territoire français. Si le musicien maîtrise un support écrit quel qu'il soit, il sera à même de l'utiliser à des fins de communication ou d'analyse, mais pas comme référent unique. Cet aspect est très important pour conserver une faculté à faire varier ou à improviser à l'intérieur d'un cadre stylistique. En outre, ces procédés permettent un travail pédagogique développant les capacités de mémorisation et d'analyse.

Le rapport de la pratique musicale à la danse est également une constante dans de nombreuses traditions. Le musicien qui joue pour faire danser, s'il veut être efficace et cohérent rythmiquement, ne peut ignorer cet aspect de la culture traditionnelle et doit sinon être danseur lui-même, du moins ressentir en lui le rythme de la danse. Un apprentissage du mouvement dansé, par l'intermédiaire de la ronde chantée par exemple, me semble donc indissociable de la formation.

Une transmission orale d'un répertoire passe inévitablement par le chant dont une pratique naturelle et spontanée est souhaitable. Sans avoir forcément pour ambition de devenir chanteur professionnel, le musicien doit prendre conscience que le chant est le premier instrument possédé par tout le monde, qu'il

---

<sup>14</sup> Michel LEBRETON, *Le guide et le passeur*, article publié sur le site <http://mu.trad.club.fr/AEMT/Lebreton.html> p.3

est largement utilisé dans de nombreuses traditions et qu'il n'est pas besoin d'avoir une étiquette « chanteur » pour l'utiliser. De fait, une connaissance minimum des langues régionales liées aux musiques pratiquées et enseignées peut être un atout pour la compréhension et l'interprétation d'un répertoire.

S'il veut s'inscrire dans la continuité d'une pratique ancestrale étroitement liée à des moments importants de la vie, le musicien traditionnel doit être un acteur de la vie sociale du territoire qu'il fréquente. En cela une pratique de terrain régulière est primordiale : animation de bals, fêtes rituelles, veillées, cérémonies officielles, toutes les occasions sont propices à la divulgation de ces musiques, à leur reconnaissance, et à la recherche de convivialité dans une société où règne l'individualisme. En cela le lien avec le tissu associatif est essentiel et doit être encouragé. Le musicien participe ainsi à la vie culturelle de son territoire, ce qui donne un sens à sa pratique.

Enfin, pour développer son esprit critique, lui donner la possibilité de faire des choix, une connaissance minimum des autres esthétiques musicales actuelles est souhaitable, ainsi qu'une familiarisation aux techniques modernes de sonorisation ou d'enregistrement, très largement utilisées par les musiciens traditionnels contemporains.

## **Le schéma d'orientation pédagogique**

Depuis 1984, la Direction de la Musique du Ministère de la Culture édite un schéma d'orientation destiné à indiquer les grandes directions de sa politique pédagogique. A ces documents, publiés en 1984, 1992 et 1996 s'est ajouté en 2001 une « charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre ». Elle est une synthèse des précédents schémas et précise le rôle de l'Etat, des collectivités territoriales et des équipes de direction.

A l'heure où j'écris ces lignes, le schéma de 1996 est toujours en application. Cependant, j'ai préféré m'appuyer sur un nouveau projet de document intitulé « schéma d'orientation de l'organisation pédagogique des

écoles de musique », plus actuel, présenté aux écoles en cette fin d'année 2005 et devant entrer en application dès la rentrée 2006.

De schéma directeur à ses débuts il est devenu schéma d'orientation au fil des années, moins directif et plus souple. Conscient des spécificités de chaque établissement ou territoire, le Ministère de la Culture a néanmoins pour ambition « *d'orienter, à l'échelle de notre pays, et dans un contexte européen, un enseignement artistique spécialisé cohérent et de qualité.* »<sup>15</sup>

Le nouveau schéma insiste d'emblée sur la nécessité de projets d'établissements adaptés aux réalités d'aujourd'hui et sur le rôle fondamental du travail en équipe.

D'un point de vue artistique, conscient de la richesse et de la diversité actuelles dans ce domaine, le schéma insiste sur la mission de conservation et d'orientation des établissements d'enseignement.

*« Dans le contexte, riche et complexe, où se trouve le spectacle vivant, les dispositifs de formation qui le soutiennent, sont cependant là pour soutenir les risques de dérive, d'éparpillement ou d'incohérence. On a en effet besoin de repères critiques forts, de l'éducation du regard et de l'écoute, de l'exigence artistique pour éviter que l'art ne devienne un simple objet marchand et que la pratique ne se dissolve dans des habitudes de consommation passive. »*<sup>16</sup>

En ce qui concerne les aspects culturels et sociaux, on note la nécessité de l'ouverture des écoles de musique à de nouveaux publics et à de nouvelles esthétiques. Leur rôle de centre de ressources est également relevé, ainsi que la nécessité de collaboration avec l'Education nationale, d'ouverture vers le milieu associatif culturel ou encore vers des lieux de vie sociale comme les hôpitaux, les crèches ou les prisons.

Ces changements vont forcément induire de nouveaux modes d'organisation pédagogique. La notion de souplesse dans les parcours, de projet personnalisé et de contrat de formation est mise en avant, diminuant de fait la place prépondérante du cursus long, « *sans renoncer au cursus complet par cycle qui*

---

<sup>15</sup> Schéma d'orientation de l'organisation pédagogique de l'enseignement de la musique – document non officiel du 7 mars 2005

<sup>16</sup> Idem

*conduit à la délivrance de certificats ou diplômes, parce qu'il a fait ses preuves[...] »<sup>17</sup>.*

Transversalité et globalité de la formation musicale sont aussi des aspects importants dans le souci d'éviter la segmentation de l'apprentissage. Toutefois, il est précisé que des formations spécifiques, particulièrement au sujet de la culture musicale pourront être mises en place pour répondre aux nouvelles attentes, « *notamment concernant les repères d'écoute nécessaires pour la connaissance des musiques de tradition orale* »<sup>18</sup>.

En outre, une place importante est réservée aux pratiques collectives sans pour autant remettre en question « *l'exigence d'une formation individualisée* »<sup>19</sup>.

Enfin, le schéma d'orientation insiste sur l'importance de projets d'établissements cohérents. Document de référence de chaque établissement, il est l'adaptation des orientations ministérielles aux spécificités du territoire et des publics concernés. En tant que tel, il doit être validé par la collectivité. Il ne concerne pas seulement l'école mais prend en compte toutes les composantes de la vie culturelle d'une région donnée, et à ce titre joue un rôle important dans l'accompagnement des pratiques, notamment celles dites « amateurs ».

Voici donc résumés les principaux objectifs de formation définis par le Ministère. Je me référerai à nouveau à ce document dans la troisième partie qui concerne les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces buts.

---

<sup>17</sup> *Schéma d'orientation de l'organisation pédagogique de l'enseignement de la musique*, document non officiel du 7 mars 2005

<sup>18</sup> Idem

<sup>19</sup> Idem

# Troisième partie

## Quels moyens mettre en œuvre ?

### La diversité : un atout

Après cet état des lieux, il me semble maintenant opportun de réfléchir à ce que pourrait être le parcours d'un musicien traditionnel dans une école institutionnelle, ce qui conséquemment amène à repenser l'école d'une manière plus générale.

Tout d'abord, il convient de se poser la question : quelle peut être la place dans la musique traditionnelle dans l'école, comment peut-elle y être intégrée ? Deux obstacles sont à mon avis à éviter : la dissolution dans l'institution et l'isolement.

Le fonctionnement actuel de l'école de musique, comme nous allons le voir, n'est généralement pas adapté à l'enseignement des musiques traditionnelles. Aussi, comme le souligne Michel Lebreton, il faut absolument éviter de ce fondre dans un moule commun inadapté.

*« Celle-ci, [l'institution] sous couvert d'une tolérance consensuelle entre les partenaires en présence, peut accueillir les « autres » musiques à la condition qu'elles acceptent d'entrer dans le moule conventionnel : cours instrumental d'un côté et cours de formation musical de l'autre, travail essentiellement individuel, lecture obligatoire, formation axée sur la seule interprétation... le danger est alors de s'enfermer dans une logique de compétition en voulant prouver que l'on peut faire aussi bien que les « classiques » par la maîtrise de leurs outils. »<sup>20</sup>*

Si l'on souhaite former des musiciens ouverts sur les autres esthétiques, ayant suffisamment de connaissances et de recul pour construire en connaissance de cause leur parcours musical, et ne pas sombrer dans une sorte de conformisme,

---

<sup>20</sup> Michel LEBRETON, *Le guide et le passeur*, article publié sur le site <http://mu.trad.club.fr/AEMT/Lebreton.html> p.3 -4

l'autre erreur serait de se replier sur soi, et là encore je voudrais citer le même auteur.

*« Le second écueil est de croire que l'on apporte un vent de liberté dans un lieu poussiéreux que l'on considère avec des accents de commisération. Le fait de jouer une bourrée à la cornemuse n'est pas une garantie contre un enseignement centré sur la compétitivité, cherchant à repérer l'élève doué au sein de la masse informe des autres ou exigeant de ce même élève qu'il copie mécaniquement le maître : les musiques actuelles ne sont pas « naturellement » porteuses de projets pédagogiques réhabilitant le sujet apprenant. Elles ont simplement la chance d'être issues d'expériences de terrains souvent communautaires et ouvertes aux brassages les plus divers. »<sup>21</sup>*

Entre ces deux extrêmes, il va donc falloir trouver un équilibre et imaginer un projet pédagogique d'abord centré sur le sujet apprenant et ses objectifs. Outre la nécessité à mon avis de bien maîtriser une spécialité dominante, de pouvoir s'y exprimer avec aisance, il est souhaitable que l'élève puisse être au contact de différents courants musicaux, observer d'autres savoir faire et l'école, avec toutes les diversités qu'on peut y rencontrer, doit en être le lieu idéal. *« Encore une fois la présence de différents domaines musicaux sous le même toit permet une redéfinition plus globale de l'acte de formation. »<sup>22</sup>*

Cela nous amène à repenser l'organisation et le fonctionnement de l'école. Doit-on toujours continuer à cloisonner par départements et par classes l'enseignement en y cloîtrant les élèves pendant plusieurs années ? Outre les nécessaires connaissances techniques propres à chaque instrument, le professeur de musique devrait être à même d'intervenir auprès d'un nombre d'élèves dépassant le cadre habituel de sa classe, notamment pour les musiques traditionnelles, pour lesquelles il me semble nécessaire de rappeler une notion évidente à mon sens : nous sommes professeurs de musique avant d'être professeurs d'instrument.

---

<sup>21</sup> Michel LEBRETON, *Le guide et le passeur*, article publié sur le site <http://mu.trad.club.fr/AEMT/Lebreton.html> p.3

<sup>22</sup> Michel LEBRETON, *Le guide et le passeur*, article publié sur le site <http://mu.trad.club.fr/AEMT/Lebreton.html> p.4

D'autre part, la séparation des études en disciplines distinctes et souvent sans liens pédagogiques, à savoir formation instrumentale d'un côté, formation musicale et pratiques collectives de l'autre, ainsi que l'organisation du cursus en cycles sanctionnés par des examens ne sont pas faits pour favoriser une souplesse nécessaire à de tels projets.

## **Le cursus, les cycles, l'évaluation**

*« Ce qui est intéressant lorsqu'il n'y a pas de cursus c'est que, si les choses sont bien faites, l'objectif c'est véritablement la musique. Et donc la fonction du musicien directement. »<sup>23</sup>*

L'objet de ce travail étant de tenter de définir un parcours dans l'école de musique pour le musicien traditionnel, je voudrais m'arrêter sur la notion de cursus. Le dictionnaire nous le définit comme « *l'ensemble des phases successives d'une carrière, d'un cycle d'études* ». Si cette notion ne cause apparemment pas d'ambiguïté, quoiqu'elle fasse là aussi l'objet d'un débat, quand elle concerne un enseignement très fragmenté, avec des objectifs très précis, comme ceux qui ont généralement cours au Conservatoire, il n'en va pas de même pour des domaines plus vastes comme celui des musiques traditionnelles ou actuelles entre autres. Toute la difficulté dans ce cas-là est, à mon avis, de définir précisément le but à atteindre.

Celui-ci n'est que rarement l'obtention d'une reconnaissance écrite, car diplômes ou certificats n'ont que peu d'importance dans le milieu des musiques traditionnelles. Excepté s'il veut enseigner dans une école institutionnelle, un musicien traditionnel n'en a aucunement besoin. L'accès à la pratique concrète, en situation, qu'il soit musicien amateur ou professionnel, n'est pas conditionnée par la réussite à un quelconque examen. D'ailleurs dans ce milieu la frontière entre amateur et professionnel n'est pas toujours facile à faire, si l'on excepte les critères de l'assurance chômage.

---

<sup>23</sup> Georges PETIT, Inspecteur à la musique, in *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, FAMDT Editions, 1995, p.26

Un musicien qui se contente d'animer les réunions familiales en sortant son accordéon, si telle est son ambition et qu'il le fait avec talent, peut être considéré comme un musicien traditionnel. Son répertoire comme sa technique peuvent être limités mais parfaitement suffire. Un autre pourra avoir comme prétention de remporter tous les concours de la région, si tel est le cas, et axera principalement son travail sur la technique. Un autre encore n'aura comme seule ambition que de monter sur une scène et faire danser, ou encore de pratiquer la « irish session » en pub, ou alors être tout cela à la fois ! On le voit, les cas de figure sont légions et à chaque fois nécessitent des savoir-faire différents. La maîtrise technique ne peut être le seul critère de réussite.

D'autre part, on peut difficilement faire correspondre à un cycle tel ou tel répertoire réputé plus facile ou plus technique qu'un autre : ce serait alors déconsidérer les musiciens spécialistes de ce répertoire. Si on prend l'exemple de la Bretagne, la musique vannetaise, souvent jouée sur un ambitus de cinq ou six notes, nécessite, en apparence seulement, moins de technique que le jeu du pays bigouden qui évolue sur deux octaves. Pourtant, il ne peut-être question de classer les musiciens du terroir vannetais, et ils sont nombreux et talentueux, comme des sonneurs de premier cycle. Bernard Carloséma, alors directeur de l'ENM de la Creuse, déclarait en 1994 :

*« J'ai beaucoup insisté pour qu'il n'y ait pas de notion de cursus d'études. La raison en est la suivante : c'est que pour une fois, un certain nombre de personnes avaient un accès assez libre à la pratique musicale, et ça, ça m'intéressait. [...] Mais ça, c'est un choix de ma part, je ne me vois pas en train d'examiner un gosse qui soit en premier cycle de vielle... Bon, je sais à peu près où ça démarre, mais où ça doit s'arrêter un premier cycle en vielle ? Là j'ai un problème. A la trompette je sais, au violon aussi : j'ai de la littérature de référence dans toutes les périodes... Voilà. Donc, chez moi, pas de cursus en musique traditionnelle pour le moment. »<sup>24</sup>*

Si l'on considère l'organisation des études en cycles telle qu'elle se pratique couramment en école de musique, on induit de fait la notion d'objectifs à

---

<sup>24</sup> Bernard CARLOSEMA, in *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, FAMDT Editions, 1995, p.26-27

atteindre, donc d'évaluation et d'examens pour franchir les différentes étapes, les « passages de cycles », et pour éventuellement obtenir un diplôme. En conséquence, cela entraîne une autre notion : l'échec.

Un élève qui ne passe pas dans le cycle supérieur, et ceci quelle que soit la musique qu'il pratique, est-il vraiment en situation d'échec ? Par rapport aux objectifs du Conservatoire, probablement oui. Mais pour beaucoup la fin de l'année, alors qu'il s'agit d'une activité avant tout de loisir, est vécue comme un moment de sanction. Et ne pas réussir l'examen laisse souvent des traces, affaiblit l'élève, ne l'encourage pas. Il se sent diminué par rapport à ceux qui ont réussi et ne se considère donc pas « autant » musicien.

Pourtant, la grande majorité de la musique produite actuellement dans le monde est le fait de musiciens non diplômés. Les élèves qui atteignent le DEM, ou tout au moins le CFEM, sont une minorité par rapport au nombre qui commence des études de musique. Ceux qui arrêtent en cours de cursus, pour diverses raisons, peuvent avoir le sentiment d'études inachevées et se sentir complexés, comme nous le montre Samuelle De Jesus Pires dans son mémoire de CEFEDM.

*« C'est tout un système de représentation collective qui leur insuffle ce schéma mental : la reconnaissance du diplôme comme ascension sociale (et pas seulement en musique, d'ailleurs), l'image du conservatoire comme école prestigieuse et professionnalisante. Ainsi, un arrêt avant le passage en DEM est très souvent vécu comme un échec. »<sup>25</sup>*

D'aucuns peuvent sans doute penser que le stress procuré par un examen et l'esprit de compétition sont de bonnes méthodes pédagogiques. En ce qui me concerne, même s'il est vrai qu'il faut trouver des stimulants pour faire avancer, il me semble primordial que ce soit la notion de plaisir qui amène l'élève, enfant ou adulte, à l'école de musique et qui ensuite motive sa progression. C'est ce principe qui a prévalu dès l'ouverture des premiers départements de musique traditionnelle, comme le souligne Françoise Etay :

---

<sup>25</sup> Samuelle DE JESUS PIRES, *mémoire de DE*, CEFEDM Rhône-alpes, 2003 p.7

*« Aucun cursus, aucun examen ne joue le rôle de la carotte ou du bâton généralement considérés, pourtant, comme indissociables de l'acquisition de tout bagage technique solide. Nous avons voulu que les motivations de nos élèves soient d'un autre ordre, et nous avons misé sur le plaisir de progresser et la nécessité de le faire pour être « fonctionnel » en situation musicale réelle, face à un public d'auditeurs ou de danseurs.[...] Cette option pédagogique qui pouvait sembler, il y a dix ans, totalement utopique, a maintenant pourtant fait la preuve de son efficacité : la pratique amateur s'est considérablement développée en Limousin, et nous avons aussi formé quelques nouveaux professionnels. »<sup>26</sup>*

On retrouve les mêmes conceptions dans les propos de Guy Bertrand, enseignant en musique traditionnelle:

*« Si on veut connaître beaucoup d'échecs, il n'y a qu'à mettre en place des cursus ! Moi j'observe, par exemple, que beaucoup de gamins vont au Conservatoire pour apprendre de la musique classique parce qu'on les pousse, alors il y a les examens, et tout un tas de programmes très lourds, des concours et des choses qu'ils n'arrivent pas toujours à maîtriser. Donc des échecs qui peuvent être provoqués par toutes sortes de raisons interviennent en masse. Et ce qui me paraît intéressant avec cet autre système c'est que justement cette notion de plaisir est cultivée. »<sup>27</sup>*

Par ailleurs, l'examen tel qu'il se pratique de coutume ne correspond que rarement à une réalité de jeu pour un musicien traditionnel qui, plus habitué à faire danser, n'est pas familier de ce genre d'épreuve qui revêt souvent un caractère solennel.

Il existe pourtant une tradition de concours en musique traditionnelle, et je pense ici aux sonneurs bretons de biniou/bombarde, ou aux solistes de cornemuse écossaise, voire aux « bagadoù ». Ces manifestations sont en apparence d'un caractère convivial, les danseurs et le public sont au rendez-vous, et c'est un moment de rencontres et d'échanges avec les autres concurrents ou les spectateurs.

---

<sup>26</sup> Françoise ETAY, *Dix ans d'enseignement de la musique traditionnelle en France, in 1967-1997. Trente ans d'enseignement de la musique et de la danse en France*, Marsyas, hors série, Cité de la Musique, décembre 1997, pp.86-89

<sup>27</sup> Guy BERTRAND, in *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants*, FAMDT Editions, 1995, p.27

Mais malgré leur aspect bon enfant, il ne faut pas se fier aux apparences. Elles sont souvent l'occasion de contestations de toutes sortes, de quolibets, de huées du public ou de courriers insultants. Comme l'examen pratiqué habituellement en école de musique, elles peuvent avoir des effets traumatisants sur le musicien, surtout s'il est novice.

Sans vouloir remettre en cause l'existence de ces manifestations festives qui sont néanmoins une composante de la dynamique de la pratique de ces musiques aujourd'hui, je pense que c'est à nous, enseignants, de relativiser l'importance du concours, et surtout de ne pas reproduire ses effets destructeurs dans l'école. La musique est un art, pas une compétition. L'école de musique a un rôle dans la formation citoyenne du musicien et doit véhiculer des valeurs de tolérance et de respect.

L'évaluation doit exister, elle est nécessaire, mais ne doit pas à mon avis sanctionner. Elle peut être le fait de commentaires de l'enseignant ou de personnalités expérimentées, mais c'est la pratique réelle qui va davantage révéler la compétence du pratiquant. Celui qui se présentera face à un public de danseur ou dans un concours de sonneurs saura assez tôt s'il mérite ou non des félicitations, un des principaux objectifs étant, je le rappelle, de participer à la vie musicale de son territoire.

Cela voudrait-il dire qu'il n'y a pas d'objectifs dans la formation du musicien traditionnel ? Forcément si, simplement ils ne sont pas aussi aisés à quantifier et à qualifier que dans le système « classique », d'abord basé sur une maîtrise technique de l'instrument. Il existe comme dans tout apprentissage musical des étapes mais celles-ci doivent pouvoir s'adapter aux objectifs réels et personnels de l'élève.

*« La notion de cycle doit être maniée avec une grande souplesse. Les cycles doivent tenir compte du développement physique, psychologique et intellectuel de l'élève et s'harmoniser avec l'objet de l'enseignement.[...]Disons qu'il existe dans les études musicales un début,*

*un milieu et une fin, cela relève des processus cognitifs universels d'apprentissage. »<sup>28</sup>*

Pour clore ce chapitre, je dirais que ce n'est pas tant la notion de cycle que de passage de cycle qui doit être à mon sens remise en question. Imposer des examens aux apprentis musiciens traditionnels ne se justifie aucunement, mis à part pour ceux, minoritaires, qui s'orienteraient vers une carrière d'enseignant. Dans ce cas-là un cycle spécialisé dit « d'enseignement initial » menant à l'obtention du « diplôme national d'orientation professionnelle » a été prévu par le Ministère de la Culture. Dans tous les cas, je pense qu'il faut éviter de reproduire le modèle scolaire : il ne convient pas aux adultes, et les enfants ont besoin de s'en éloigner de temps en temps.

## **La formation musicale**

S'il est un domaine qui ne convient pas dans sa forme actuelle aux musiques traditionnelles dans l'école de musique, c'est bien celui du cours de formation musicale. Initialement « cours de solfège », réformé en 1977 en « cours de formation musicale », il est à l'origine conçu pour apprendre à lire et écrire la musique et pour comprendre la théorie musicale. Devenu une discipline à part entière, il se trouve ainsi au service du cours d'instrument.

Bien que les professeurs de formation musicale soient les premiers à se plaindre aujourd'hui de cet état de fait et à tenter de « re-musicaliser » ce cours, il n'en demeure pas moins qu'il est un frein pour beaucoup à la pratique de la musique, surtout dans les domaines des musiques traditionnelles ou actuelles, qui préfèrent pour cette raison choisir l'enseignement en milieu associatif.

En effet, s'il existe en matière de musique des principes fondamentaux propres à toutes les esthétiques, ils ne sont à mon avis pas suffisamment mis en avant dans le cours de formation musicale, encore trop axé sur la musique savante occidentale et le système tonal. Le répertoire « classique » y est à mon

---

<sup>28</sup> *Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé – musiques traditionnelles*, ouvrage collectif, IPMC, Cité de la musique, mars 1994 p.3

avis beaucoup trop présent pour que l'on puisse parler de formation générale. A propos de ce répertoire, Eddy Scheppens écrit :

*« La fermeture du conservatoire sur le genre « classique » s'opère tout naturellement : elle n'est pas tant le fait d'une volonté de valoriser une esthétique particulière que l'expression d'une contrainte bien particulière, propre à la musique écrite pour grands ensembles : la nécessité d'une rationalisation des modes de jeu, via la partition. »<sup>29</sup>*

Et c'est bien à mon avis du côté de l'omniprésence de l'écrit que se pose le principal problème : quand un élève ne l'utilise pas dans sa pratique concrète de l'instrument, il n'en voit pas l'utilité et tout simplement ne l'apprend pas. Le cours de formation musicale est alors vécu comme une contrainte. J'ai souvent pu le vérifier : des élèves fréquentant un cours de formation musicale et travaillant « d'oreille » le reste du temps sont d'une part de très mauvais lecteurs, et d'autre part ne comprennent pas l'utilité de ce rendez-vous hebdomadaire supplémentaire. Serait-ce à dire que c'est le cours d'instrument « classique » qui développe les réflexes de lecture? En ce qui me concerne, je le pense pour l'avoir mainte fois vérifié auprès de mes élèves ou lors d'observations d'élèves « classiques », notamment lors de mes tutorats de CEFEDM.

Outre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ce cours est sensé apporter des connaissances culturelles musicales, le plus souvent axées sur la musique savante occidentale. Ceci peut être très intéressant dans une volonté d'enrichissement culturel général de l'élève, mais devient vite excessif quand celui-ci pratique les musiques actuelles, traditionnelles ou encore le jazz. Ce manque d'ouverture peut également être ressenti chez des musiciens « classiques » si l'on se réfère à l'expérience de cette élève trompettiste, aujourd'hui enseignante.

*« Je ne me souviens pas avoir eu le sentiment d'apprendre quelque chose se reliant à mon cours de trompette, je vivais ce moment comme une obligation réfreinante et arbitraire, et j'étais d'autant plus frustrée que la*

---

<sup>29</sup> Eddy SCHEPPENS, mémoire de DEA, *l'école de musique reste à inventer*, Université de Lyon 2, 1997, p.46

*musique utilisée se limitait aux quatuors à cordes [...] que la trompette (et tous les cuivres) étaient des instruments « à part ». »<sup>30</sup>*

Pour autant il n'est pas possible aux professeurs de formation musicale d'enseigner toutes les diversités culturelles présentes ne serait-ce que dans l'école : cela serait tout simplement irréalisable matériellement et surtout nécessiterait une formation très complète. Les spécificités culturelles propres à chaque esthétique musicale doivent être à mon avis du ressort des enseignants spécialisés dans leur discipline, mais, et c'est là une notion importante, accessibles à tout élève qui en formulerait le souhait. Un cours de formation musicale propre à chaque spécialité, isolant les élèves dans leurs départements respectifs, ne me semble pas non plus opportun dans un souci d'échanges, de décloisonnement et de dynamisme dans l'école.

Cependant, il existe comme je l'ai déjà dit des « fondamentaux » en musique, et si l'on désire, et c'est souhaitable, réunir les élèves d'une école, toutes esthétiques confondues, au sein d'un même cours, surtout les premières années, il faudrait qu'il se cantonne à l'enseignement de ceux-ci.

Dans ces « fondamentaux » je citerais en premier lieu le rythme, la danse et le chant. La pratique des percussions, notamment africaines ou afro-cubaines, de la danse et du chant, par l'intermédiaire par exemple de la ronde chantée, de la chorale, pour travailler la polyphonie, développe des sens utilisables dans toute pratique musicale. Des expériences allant dans ce sens sont déjà menées dans diverses écoles et il conviendra d'en tirer les enseignements.

L'apprentissage de l'écrit lui ne devrait arriver que plus tard pour conceptualiser des connaissances déjà acquises. Au contraire, la musique fait exception à ce principe.

*« L'enfant parle avant d'écrire. La communication qui spontanément s'établit entre son entourage et lui, limitée d'abord à ses besoins immédiats, s'élargit progressivement, se précise, s'affine tout au long de plusieurs années d'écoute et d'expression orale et mimique. Dès avant d'entrer à l'école primaire, l'enfant comprend et exprime l'essentiel de ce qui compose*

---

<sup>30</sup> Samuelle DE JESUS PIRES, *mémoire de DE*, CEFEDM Rhône-alpes, 2003 p.14-15

*l'essentiel de son existence quotidienne. Et, c'est sur la base de ce qu'il connaît en entrant, que l'instituteur lui enseigne l'écriture.[...] L'oral, l'écrit ensuite, voilà l'ordre naturel, universellement appliqué sauf pour l'enseignement des langues mortes et du solfège, où cet ordre est non seulement ignoré mais pris systématiquement à rebours. »<sup>31</sup>*

Il existe en outre deux façons de concevoir une partition : la notation peut y être prescriptive, on joue ce qui est écrit, ou descriptive, on écrit ce qui est joué. Dans le domaine des musiques traditionnelles, c'est le deuxième cas qui nous intéresse. La partition y est volontairement schématique et utilisée alors comme aide-mémoire ou comme outil d'analyse, ne nécessitant pas forcément la même virtuosité en lecture que si elle était le référent unique.

Il est en effet important pour que ces musiques ne se figent pas de ne noter que leurs squelettes. Composées de thèmes courts, facilement mémorisables, elles sont des matériaux privilégiés pour travailler dans l'oralité. Elles nécessitent une approche orale suffisamment formatrice pour que les outils d'écriture restent un moyen plutôt qu'une fin. L'utilisation de l'oralité dans la transmission est un choix, l'écrit n'étant pas toujours un progrès par rapport à l'oral. Simplement, la transmission orale réclame davantage d'imprégnation et donc de temps, ce qui est parfois incompatible avec le rythme de vie d'une société moderne.

De fait, les connaissances nécessaires en solfège, pour peu qu'on les estime nécessaires, n'ont pas besoin, dans un premier temps du moins, d'être très développées chez l'apprenti musicien traditionnel, et ceci quelque soit l'instrument qu'il pratique, harmonique ou mélodique. L'élève qui aura besoin de savoirs plus spécifiques ultérieurement, soit en lien avec sa pratique, soit par simple curiosité, sera alors assez tôt de les acquérir, et cela ira d'autant plus vite et aura davantage de sens qu'il en aura l'utilité et l'envie.

Et dans le cadre d'une formation musicale commune à tous les élèves, d'un enrichissement par la mise en commun des savoirs et des savoir-faire, les musiques traditionnelles ont leur pierre à apporter à l'édifice.

---

<sup>31</sup> Jean-Claude BAERTSOEN cité par Samuelle DE JESUS PIRES, *mémoire de DE*, CEFEDM Rhône-alpes, 2003 p.8

Tout d'abord, ces musiques évoluant dans un univers modal sont un lien direct avec le passé (Moyen-âge, Renaissance) mais aussi avec d'autres cultures extra-européennes utilisant ce système (musiques arabes, indiennes). Ensuite, travailler dans la modalité, avec le seul repère d'un bourdon par exemple, est très formateur pour comprendre les principes fondamentaux qui ont amené à la création de la musique tonale, et permet de considérer celle-ci comme une évolution historique et non pas comme un aboutissement.

D'autre part, la musique traditionnelle amène dans l'école de nouveaux timbres que ceux habituellement entendus et incite à la réflexion au niveau des choix d'équilibres sonores.

L'oralité, nous l'avons vu, permet de travailler plus aisément la variation ou l'improvisation et développe l'écoute, un aspect essentiel du jeu en groupe.

Enfin la musique traditionnelle, par sa dimension sociale et la nécessité d'être « fonctionnelle », peut favoriser la création de groupes et ainsi encourager les musiciens à se produire en situation réelle, activité indispensable à toute pratique musicale.

A l'inverse, les apprentis musiciens traditionnels auront tout à gagner à travailler dans un autre univers que le leur, au sein de l'orchestre par exemple, pour comprendre l'utilité dans ce cas du support écrit, l'importance d'un chef, ou les contraintes techniques dues à un répertoire différent, dans le système tonal cette fois.

Pour clore de chapitre, je citerai encore une fois Michel Lebreton :

*« Les musiques actuelles peuvent interroger la tradition de l'enseignement de la musique et le choix de société qui lui est sous-jacent. Leur présence dans l'école de musique peut participer à la définition de ce que doivent être aujourd'hui les élèves musiciens. Aux professeurs de s'appuyer sur la variété des esthétiques et des pratiques pour bâtir ensemble un projet de formation qui place l'élève au sein des réalités diverses des cultures musicales. »<sup>32</sup>*

---

<sup>32</sup> Michel LEBRETON, *Le guide et le passeur*, article publié sur le site <http://mu.trad.club.fr/AEMT/Lebreton.html> p.4

## **L'équipe pédagogique au service de l'élève**

La mise en œuvre de telles réformes passe par une réorganisation du fonctionnement de l'école. Le découpage hebdomadaire en trois rendez-vous, cours instrumental, formation musicale et pratique collective me semble à la fois trop segmenté et trop lourd à gérer pour les élèves et leurs familles.

En effet, nous vivons dans une société accélérée réclamant davantage de polyvalence et de disponibilité, où l'offre de loisirs s'est considérablement accrue, et c'est à mon avis une chance. Qu'un élève musicien pratique par exemple une activité sportive en parallèle ne peut selon moi qu'être encouragé : « un esprit sain dans un corps sain », dit l'expression. De plus, le travail scolaire réclame de plus en plus de recherches personnelles, ce qui demande également du temps.

C'est pourquoi il me semble souhaitable que l'élève n'ait pas plus de deux séances obligatoires à l'école de musique chaque semaine. Par contre, s'il en éprouve le désir, il faut lui laisser la possibilité d'augmenter son temps de présence, en participant par exemple à plusieurs projets de pratiques collectives. Le rythme scolaire peut être également cassé et rendu moins routinier, en remplaçant par exemple des semaines de cours par des stages en périodes de vacances, toujours plus motivants et efficaces.

La pratique d'ensemble, ou la pratique soliste le cas échéant, en situation réelle, est pour moi l'activité première autour de laquelle devrait s'organiser toute la vie de l'école. Elle est l'aboutissement logique de la fonction de musicien et à ce titre devrait être le point de départ de tout projet pédagogique. Il me semble qu'il faudrait multiplier les offres de pratiques collectives au sein de l'école, du duo à l'orchestre, pérennes ou ponctuelles, tout élève étant inscrit au moins dans une de ces pratiques.

Je voudrais ici m'arrêter sur une activité que je connais bien pour l'avoir pratiquée pendant longtemps, c'est la musique de bagad. Elle connaît un succès aujourd'hui qui n'est plus à démontrer, et dès mes débuts d'enseignant en école

de musique, j'ai réalisé combien elle était efficace et je n'ai eu de cesse dès lors de m'en inspirer.

Quelles sont les raisons de ce succès ? Pourquoi la « *Bodadeg ar Sonerion* » est-elle la plus importante école de musique traditionnelle de France et ne cesse de croître ? Cela vient sans doute du fait qu'elle propose une activité à la fois festive et conviviale, mais aussi concrète et valorisante, ce qui attire les jeunes. La formation en bagad a un but précis, former le sonneur ou le batteur à intégrer le plus rapidement possible un ensemble.

Celui-ci peut être le groupe phare de l'association, ou un groupe d'un niveau inférieur, le « bagadig », tremplin pour accéder au niveau supérieur. Certains ensembles de première catégorie possèdent jusqu'à deux « badadigoù » souvent en troisième et cinquième catégorie, offrant ainsi un panel de possibilités d'intégration des plus larges à leurs membres. Le débutant qui s'y inscrit a plusieurs objectifs pour le motiver : l'instrument va lui être fourni, vient ensuite le costume et la première sortie, puis viendra l'heure du premier concours, et puis l'accession chez les plus grands. Bref, dans ces ensembles, il n'est pas besoin de motiver l'élève, et l'apprentissage est à mon avis plus rapide qu'en école de musique.

Certains reprochent à cette formule son aspect formation de masse et le fait qu'elle ne forme pas de réels sonneurs traditionnels autonomes, mais plutôt des musiciens « d'orchestre populaire breton ». C'est sans doute vrai, mais bon nombre de ces sonneurs sont éveillés dans leur curiosité et continuent leur expérience dans d'autres directions. Aujourd'hui une majorité de sonneurs en couple ou de membres de groupes bretons sont passés par cette institution qu'est devenu la BAS<sup>33</sup>.

Si les pratiques d'ensembles sont déjà encouragées dans bien des établissements, avec obligation pour les élèves d'y participer, au-delà de la seule volonté de les voir exister, il serait possible bien souvent d'améliorer leur fonctionnement par une organisation matérielle et pédagogique les plaçant au centre du processus.

---

<sup>33</sup> Bodadeg ar Sonerion, assemblée des sonneurs

Ces activités, plus lourdes à encadrer qu'un cours d'instrument, ne sont généralement de la responsabilité que d'un seul professeur et n'ont pas de lien avec les autres cours. D'autre part, dans le cas de la musique traditionnelle, le jeu en groupe implique la création et l'arrangement d'un répertoire, contrairement à la pratique « classique » où la matière existe déjà. Cette phase du travail pourrait être rendue moins fastidieuse et plus cohérente par une collaboration systématisée entre enseignants. Une expérience de ce type existe d'ailleurs au Centre Breton d'Art Populaire de Brest où une équipe de trois professeurs encadre, sur un créneau de deux heures, un même ensemble.

Le fonctionnement en équipe pédagogique, « *qui apparaît comme un des fondements majeurs de la cohérence de l'ensemble des activités* »<sup>34</sup>, selon le schéma d'orientation pédagogique de Ministère, me semble être une des priorités, mais nécessite de revoir certains aspects du fonctionnement habituel de l'école.

A ce stade un concept intéressant apparaît, c'est celui du « maître unique ». Si plusieurs expériences sont menées, à ma connaissance, dans ce domaine, elles n'en sont pas moins bien différentes. Certaines d'entre elles confient en effet l'élève à un seul interlocuteur, se rapprochant ainsi de l'ancienne transmission de maître à élève, quand d'autres résonnent plus en « équipe pédagogique unique », attribuant alors un groupe de professeurs à un groupe d'élèves. Celles-ci semblent bien plus intéressantes au niveau des échanges qu'elles favorisent, mais sont forcément plus compliquées à mettre en œuvre. Une des expériences tentées dans cette voie, au CNR de Nantes parle d'ailleurs de « classe musicale unique ». Les premiers bilans publiés à ce jour semblent être très positifs. Cette organisation, motivante et responsabilisante pour l'élève, implique également une remise en question des habitudes de travail des enseignants, comme l'écrit Odile Michaut, professeur de formation musicale à Nantes.

*« C'est aussi un moyen de rompre une fois pour toutes avec la routine car chaque rencontre en cours collectif de deux ou trois groupes instrumentaux réunis apporte son lot de découvertes, d'interrogations, de*

---

<sup>34</sup> Schéma d'orientation de l'organisation pédagogique de l'enseignement de la musique, document non officiel du 7 mars 2005

*remises en question. Une des grosses difficultés pour le professeur bien rôdé dans son enseignement est justement de rompre avec ses habitudes – ne pas exiger un résultat immédiat, permettre l’erreur, laisser à l’enfant le temps de la découverte l’expérimentation – et surtout de refuser d’établir des comparaisons de niveau entre ces enfants des « classes musicales uniques » et les élèves formés traditionnellement en trente minutes hebdomadaires de cours. »<sup>35</sup>*

Ayant travaillé dans d’autres domaines que la musique, j’ai pu constater en choisissant cette voie que le professeur de musique est habitué à travailler seul, choisissant son programme, ses méthodes, ses horaires, voire ses élèves ou ses lieux de cours. C’est sans doute à ce niveau qu’il serait souhaitable que les mentalités évoluent, et que chacun cherche à s’impliquer dans un véritable travail collectif. Je pense que c’est peut-être là la principale difficulté à surmonter: changer les habitudes.

Ces changements ne pourront probablement se faire sans prendre en considération le métier de professeur de musique aujourd’hui dans son ensemble. Il n’est sans doute plus souhaitable à mon avis de répartir les vingt ou seize heures de hebdomadaires d’un enseignant en tranches plus ou moins longues de cours individuels, la pratique collective se greffant ensuite. Il serait peut-être préférable de considérer ce temps de travail comme un volume horaire global, sur la base moyenne d’une demi-heure par élève par exemple, à l’intérieur duquel le professeur va s’organiser, quitte à accepter davantage d’élèves si cela lui semble pertinent. Le cours individuel, il est vrai, est un moment de relation privilégiée avec l’apprenant, mais les règlements habituels, augmentant le temps de cours comme une récompense, ne me semblent pas logiques. Un débutant a besoin d’autant de temps, sinon plus qu’un élève confirmé. Il faut me semble-t-il repenser la répartition des heures de cours.

Enfin, la montée en puissance, souhaitable, des pratiques collectives amène à se poser la question de la prise en charge de ces nouvelles missions pour l’enseignant. Il n’existe aujourd’hui pas de différence de traitement entre le professeur qui multiplie les projets, les ensembles, donc les répétitions et les

---

<sup>35</sup> Odile MICHAUT, *présentation des classes « Maîtres Uniques »*, colloque Conservatoires de France, CNR de Nantes, décembre 2003

concerts ou bals en dehors de l'école, et celui qui se cantonne à donner ses heures de cours dans sa salle, ceci pouvant décourager l'investissement. Je pense qu'il est important de clarifier les choses à ce sujet, tant c'est un propos qui revient souvent dans les discussions informelles et qui ne concourt pas à la cohésion nécessaire de l'équipe enseignante.

## Conclusion

Comme nous avons pu le constater au cours de cette réflexion, l'école de musique telle qu'elle a été imaginée il y a deux siècles ne peut pas convenir en l'état à l'enseignement des musiques traditionnelles. Fort heureusement, des réformes sont déjà engagées pour la rendre plus proche des réalités actuelles. Dans ce profond bouleversement qu'elle va devoir subir, les nouvelles esthétiques qu'elle accueille dorénavant ont leur pierre à apporter à l'édifice.

Car il n'est pas possible, on le voit, d'adapter l'école à l'enseignement de ces musiques sans se poser plus généralement la question du fonctionnement tout entier de l'Institution. Au regard des orientations proposées par le Ministère de la Culture, la musique traditionnelle a tout à fait sa place dans l'école institutionnelle et peut contribuer à apporter une autre vision de l'enseignement musical.

Il sera primordial pour la réussite d'une telle évolution, que l'école cesse de se replier sur elle-même comme elle l'a si longtemps fait, mais au contraire qu'elle s'ouvre sur l'extérieur, sur la vie de la cité. C'est sa mission première.

Les enseignants auront également une importante réflexion à mener sur leur condition et de profondes remises en question devront probablement s'opérer. Le changement fait parfois peur, mais il me semble inévitable.

Enfin, cette réforme n'aura de sens que si elle permet de remettre l'élève et son projet au centre de nos préoccupations, et de lui offrir la possibilité de se construire en tant que « citoyen-musicien », libre et conscient de ses choix artistiques et de vie.

Ce travail est en quelque sorte un instantané, le fruit d'une réflexion basée sur l'expérience que j'ai pu me forger au long mon parcours professionnel et

durant ces trois années de formation et de questionnements Il n'a pas la prétention de résoudre un problème aussi vaste et complexe, mais d'apporter sa contribution à la nécessaire réflexion que doit accomplir une profession aujourd'hui en mal de reconnaissance.

Il conviendrait d'y donner suite en observant et en synthétisant ce qui se pratique déjà en matière d'enseignement de musique traditionnelle, mais aussi dans les autres esthétiques musicales, en France comme à l'étranger, et en engageant une concertation la plus large possible pour tenter de trouver les solutions les plus adaptées à nos besoins actuels.

Pour terminer, je voudrais à nouveau citer Michel Lebreton, en souhaitant que sa vision de l'école idéale se réalise un jour...

*« L'avenir de l'école de musique est bien d'être cette maison du musicien où l'apprenti se construit dans la diversité des expériences, dans l'élaboration et le confrontation des discours, dans l'interprétation mais aussi la création, l'improvisation. Il y deviendra le barde qui rassemble dans la cité, le conteur qui déroule l'histoire de ses musiques. Il aura eu la chance de se former avec des professeurs qui lui auront fait passer des frontières, qui l'auront guidé en toute franchise dans leur subjectivité, qui lui auront servi d'intermédiaires avec le monde environnant. Ces professeurs, à la fois guides, passeurs et médiateurs, souhaitons qu'il puisse les rencontrer. »<sup>36</sup>*

---

<sup>36</sup> Michel LEBRETON, *Le guide et le passeur*, article publié sur le site <http://mu.trad.club.fr/AEMT/Lebreton.html> p.7

## Bibliographie

Sébastien CHETAIL, mémoire de DE, *l'enseignement spécialisé de la musique à l'école du service public*, CEFEDM Rhône-Alpes 2004

Yves DEFRANCE, *L'archipel des musiques bretonnes*, Cité de la musique / Actes sud 2000

Samuelle DE JESUS PIRES, mémoire de DE, *Maître unique : placebo ou remède miracle ?*, CEFEDM Rhône-Alpes 2003

Françoise ETAY, *Dix ans d'enseignement de la musique traditionnelle en France*, extrait de, *1967-1997. Trente ans d'enseignement de la musique et de la danse en France* Marsyas, hors série, Cité de la Musique, décembre 1997

Jean-Michel GUILCHER, *La tradition populaire de danse en Basse-Bretagne*, Coop Breizh – Chasse Marée/Armen, 4ème édition en 1997

Nikolaus HARNONCOURT, *Le discours musical*, Gallimard 1984

Marc HONNEGER, *Science de la musique*, Bordas 1976

Michel LEBRETON, *Le guide et le passeur*, article publié sur le site <http://mu.trad.club.fr/AEMT/Lebreton.html>

Odile MICHAUT, *présentation des classes « Maîtres Uniques »*, colloque des Conservatoires de France, *CNR de Nantes*, décembre 2003

Eddy SCHEPENS, mémoire de DEA, *l'école de musique reste à inventer*, Université de Lyon 2, 1997

*De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Actes du colloque de Clamecy (26-27 octobre 2000), *Modal* 2001

*Entre l'oral et l'écrit, Rencontre entre sociétés musicales et musiques traditionnelles*, Actes du colloque de Gourdon (20 septembre 1997), *FAMDT Editions* 1998

*Musique Bretonne, Histoire des sonneurs de tradition*, ouvrage collectif, Le Chasse Marée/Armen 1996

*Schéma d'orientation pédagogique de la musique et de la danse 1996*, Ministère de la Culture, DMDTS

*Schéma d'orientation de l'organisation pédagogique de l'enseignement de la musique,*  
document provisoire du 7 mars 2005, Ministère de la Culture, DMDTS

*Transmettre la musique traditionnelle aux enfants,* Actes des rencontres de formateurs  
en musiques traditionnelles de Noth (12-13 mai 1994), FAMDT Editions 1995