

Karim BOUCHIBI

L'ENTREE DES MUSIQUES ACTUELLES A
L'ECOLE DE MUSIQUE

POINT DE DEPART D'UNE REFLEXION SUR LA
PLACE DE L'ELEVE

D.E. MUSIQUES ACTUELLES
CEFEDM RHÔNE – ALPES
PROMOTION AIN SAVOIE HAUTE SAVOIE
2003-2005

Sommaire

Préambule	Page 2
Introduction	p 3
I. MUSIQUES ACTUELLES : un enjeu pour l'école de musique ?	p 4
1. Les critiques	p 4
2. Quelle politique culturelle ?	p 4
II. L'ECOLE : un lieu, des pratiques	p 6
1. Un lieu de répétitions et de pratiques nouvelles	p 6
2. Un lieu de diffusion	p 7
3. Aimer et les musiques actuelles : la création d'un dispositif	p 7
III. DU PARCOURS A L'EVALUATION, quel rôle pour le professeur ?	p 10
1. Le Cursus	p 10
a. Les indications des schémas directeurs	p 11
• L'idée de cycle	p 11
• Organisation par cycle : l'exemple de la Savoie	p 12
b. Placer l'élève au cœur du dispositif	p 13
• Evaluer la demande, analyser les représentations	p 14
• Parcours en étoile	p 15
• De la formation musicale	p 15
• Formation musicale et transversalité	p 16
2. Evaluation	p 17
a. Schémas directeurs : rappel des orientations de 91, 92, et 96	p 17
b. Quel mode d'évaluation ?	p 19
• Evaluation prédictive	p 19
• Evaluation formative	p 19
• Evaluation sommative	p 20
3. La Pédagogie	p 21
• Face à face ou culture du travail en groupe ?	p 21
Conclusion	p 23
Bibliographie	p 24

PREAMBULE

L'école de musique fonctionne sur un schéma hérité de celui du Conservatoire de Paris au 18^e siècle. L'objectif était alors de former des musiciens capables de déchiffrer des partitions et de jouer des œuvres écrites.

« Le trois Août 1795, on adopta un décret organisant le conservatoire national de musique(...) Ces musiciens formés pour les théâtres lyriques et pour l'armée n'avaient pas besoin d'une éducation musicale approfondie, globale, générale, liée à la compréhension, à la créativité comme c'était le cas au début du XVIIIème. Il importait seulement qu'ils soient bons instrumentistes et bons lecteurs. Force est de constater que lecture et technique instrumentale demeurent aujourd'hui les bases fondamentales de l'enseignement musical français. Ce sont deux bonnes bases qu'il faut conserver et perfectionner, il n'empêche qu'elles ne doivent pas être les seules »¹

Depuis deux siècles bien des choses ont évoluées, le contexte social, politique, plusieurs révolutions industrielles, informatiques, sont passées par là. Ces changements ont rendus possibles des déplacements rapides de populations, d'informations qui vont définitivement changer nos manières de vivre et de communiquer. Deux autres inventions vont provoquer une révolution sur le plan musical : l'enregistrement audio (le disque vinyle) et l'électricité qui va permettre l'amplification de la guitare puis l'arrivée de nouveaux instruments.

Ces différents évènements vont accélérer les échanges, les confrontations culturelles desquels vont naître de nouveaux métissages où se mêlent musiques « savantes », musiques populaires et traditionnelles : le Rock, le Reggae, la Soul musique, le Funk, le Punk, le Rap, le Raï... Pendant ce temps, le développement des recherches des musiciens électroacoustiques (G.R.M.)² vont ouvrir la voie aux musiques “ électroniques “ avec notamment l'invention de la synthèse sonore puis des synthétiseurs.

Le rapport entre la naissance de ces musiques et la technologie sous toutes ces formes (informatique, électronique, transports, supports d'enregistrements, de diffusion) est très fort, cela influence directement la musique.

Enfin, on ne peut dissocier ces mouvements musicaux du contexte social et politique auxquels ils sont liés. Il y a systématiquement un ancrage populaire, chaque musique reflète, exprime et raconte les enjeux d'une période de l'histoire humaine.

¹ Claude-Henry JOUBERT, *Enseigner la musique, l'état, l'élan, l'écho, l'éternité*, Edition Van De Velde, 1996.

² Le Groupe de Recherches Musicales est créé en 1958 par Pierre SHAEFFER, pionnier des Musiques Concrètes (*Etude aux chemins de fer*, première œuvre "concrète" enregistrée en 1948.)

INTRODUCTION

Jusqu'au début des années 2000, peu d'écoles de musiques de service public proposaient à leurs usagers (par opposition au mot client) d'accéder à une pratique des musiques actuelles amplifiées (terminologie employée et rendue officielle en 1997 par Catherine Trautmann, ministre de la Culture). L'essentiel des pratiques et du répertoire enseigné et joué était issu des musiques dites ''classiques''.

Pourtant, de plus en plus de personnes (enfants et adultes) viennent pousser les portes de ces établissements avec une demande pour pratiquer du rock, du reggae, de la chanson française, du rap... Dans le même temps les collectivités territoriales appellent les écoles de musique à s'ouvrir à un public plus large, plus populaire, notamment à travers la prise en compte de la pratique des musiques actuelles. C'est ce qu'on fait certaines écoles en proposant des cours de batterie, de guitare électrique...

Mais ces écoles ont-elles réellement tenu compte des spécificités, des particularismes qui rendent ces pratiques différentes, pour construire et proposer une réponse cohérente à ces nouveaux publics ?

Si les écoles de musique choisissent d'enseigner les musiques actuelles amplifiées, comment peuvent-elles le faire ? (Faut-il proposer de nouvelles approches, des attitudes pédagogiques différentes ?)

Voilà les questions centrales qui guideront notre réflexion au cours de ce mémoire.

Nous verrons dans une première partie que la place des musiques actuelles amplifiées ne va pas de soi, que le débat à propos de leur présence à l'école de musique est toujours vif. Nous dépasserons ce débat dans la deuxième partie, pour tenter de comprendre les changements sur le plan pratique et matériel qu'implique l'enseignement de ces musiques. Enfin, dans la dernière partie, nous nous attacherons à réfléchir au type de dispositif pédagogique qui semble le plus cohérent, avec notre hypothèse qui sera de mettre l'élève au centre du point de vue pédagogique, car cela paraît être une proposition importante afin de répondre aux sollicitations du public et des pouvoirs publics.

* * *

I. MUSIQUES ACTUELLES : un enjeu pour l'école de musique ?

1. Les critiques

L'arrivée de musiques jusque là exclues des écoles de musique n'est pas sans soulever des réactions, parfois clairement opposées à l'enseignement de ces musiques.

Certains voient dans ces musiques le reflet d'une simple consommation du public. Ils ne leur accordent pas un véritable statut artistique digne qui pourrait justifier leur entrée dans les conservatoires ou les écoles de musiques. C'est particulièrement le cas des musiques de culture urbaine comme le Rap ou les musiques électroniques. Il s'agirait de sous-musiques. Il y aurait les musiques dignes et les autres trop populaires, trop mercantiles.

Cela soulève la question du statut de ces musiques par rapport à celles qui ont depuis des années toute leur place au sein des établissements d'enseignements. Cette hiérarchisation des musiques entre elles n'aboutit me semble-t-il qu'à une opposition stérile. Chaque mouvement musicale est la traduction, la matérialisation d'une culture, d'une expression.

La vraie question n'est-elle pas de savoir si on veut voir apparaître les publics qui écoutent du Rock, du Métal ou du Rap dans les écoles ? Si la réponse à cette question est "oui", il est nécessaire de dépasser ces stéréotypes.

D'un autre côté chez les défenseurs du temple, de l'authenticité Rock ou Reggae, les arguments ne manquent pas contre l'enseignement de ces musiques au sein des écoles. Ils estiment que c'est un lieu trop rigide pour ces pratiques, qu'elles vont y perdre leur âme. L'institutionnalisation de musiques "de la rue" ne peut selon eux, que nuire à leur spontanéité.

D'autres encore affirment que « Le Rock, ça ne s'apprend pas », ce qui exclue de fait la présence de ce genre musical de l'école.

2. Quelle politique culturelle ?

Il nous semble cependant qu'au-delà de ces arguments, le débat de fond porte sur la politique culturelle que l'on souhaite voir pratiquée sur le terrain.

En effet, l'école de musique (avec les bibliothèques et les espaces de type MJC ou Centre Sociaux) est bien souvent le seul lieu culturel dont dispose les municipalités.

Le nombre d'écoles a considérablement augmenté dans les années 80, de telle sorte qu'aujourd'hui ces établissements forment un maillage assez dense sur tout le territoire français.

Ce lieu constitue donc un élément susceptible de pouvoir être un lien direct entre une volonté de politique culturelle et son application sur le territoire.

En 1997, Catherine Trautmann, ministre de la culture, donne une impulsion claire :

« L'émergence des musiques actuelles témoigne à la fois d'une prodigieuse vitalité, mais aussi d'attentes spécifiques vis-à-vis desquelles les pouvoirs publics doivent pouvoir donner de vraies réponses avec des moyens d'action appropriés. »

Cette volonté va se traduire par exemple à travers l'apparition des Scènes de Musiques Actuelles Amplifiées, les S.M.A.C.³

Par ailleurs, les lois successives de décentralisation ont délégué aux collectivités territoriales (régions, départements, municipalités) la gestion des politiques culturelles. Ces collectivités voient donc leurs responsabilités plus fortement engagées sur le plan de la culture au niveau local.

La volonté politique de ces collectivités va clairement vers plus de démocratie :

« Les collectivités territoriales ont de plus en plus conscience du fait que c'est sur la tranche de la jeunesse que doit porter prioritairement leur effort, dans le champ culturel en particulier(...) L'intérêt des collectivités territoriales pour ces musiques (musiques actuelles) est lié à la recherche d'une plus grande démocratie culturelle, laquelle conduit à repenser le rapport à la population »⁴

Nous constatons que les volontés politiques affichées par les élus, de l'état jusqu'aux collectivités territoriales, est d'aller dans le sens d'un élargissement des missions de l'école pour que toutes les musiques y soient enseignées. Le titre du numéro 42 de la revue *Echanges* éditée par la F.N.C.C. est sans équivoque :

« Ecoles de musique : l'impératif démocratique »

L'enjeu est donc que les écoles de musiques s'ouvrent à toutes les musiques, y compris les musiques actuelles amplifiées, afin de favoriser l'épanouissement culturel de tous.

³ Structures qui proposent des lieux de répétitions, de diffusion, ainsi qu'un accompagnement pour les groupes. Pour plus d'informations sur les SMAC consulter le Mémoire de Laetitia Longeard, *Les politiques publiques en faveur des scènes de musiques actuelles*, Université Aix-Marseille III, voir le site de la Fédurock : www.la-fedurock.org

⁴ In *Echanges*, La Lettre de la Fédération Nationale des Collectivités Territoriales pour la Culture, N°40, janvier 2003. Voir aussi le Rapport général de la *Commission Musiques Amplifiées* rédigé par Marie Thérèse François-Poncet et Jean-Claude Wallach, pour la Fédération Nationale des Collectivités territoriales pour la Culture (FNCC). Ce rapport est également disponible sur le site internet de la fédurock.

II. L'ÉCOLE : un lieu, des pratiques

Nous proposons de réfléchir maintenant aux adaptations que ce changement va nécessairement impliquer.

Du point de vue organisationnel de nouveaux défis paraissent incontournables. En effet, l'arrivée de musiques différentes de par leurs procédures, c'est à dire leurs modes de fabrication, implique une remise à plat du mode de fonctionnement qui caractérise les écoles.

1. Un lieu de répétition et de pratiques nouvelles

Les musiques actuelles amplifiées se pratiquent en groupe. Ce mode de fonctionnement est incontournable. Une structure qui souhaite accueillir ce type de pratiques musicales doit donc pouvoir intégrer ce postulat afin de proposer un dispositif probant face à une demande du public. Il faut préciser que de nombreuses localités ne disposent pas de lieux de répétitions accessibles à ces groupes (Albertville, Moûtiers, Bourg Saint-Maurice, pour citer des municipalités dans lesquelles je travaille). Les écoles de musiques devraient tout d'abord tenter d'aménager une salle pour que les groupes puissent y répéter. Cela implique que les locaux soient adaptés ou aménagés sur le plan de l'isolation sonore.

De plus, les groupes n'ont pas toujours la possibilité de répéter au cours des plages d'ouvertures des écoles. Il faudrait donc pouvoir imaginer une souplesse des horaires afin de permettre une utilisation des locaux plus tard le soir, le week-end ou encore pendant les vacances scolaires.

Un autre point est déterminant. Il s'agit de l'équipement de l'école pour favoriser une réelle pratique des musiques actuelles.

L'équipement d'une sonorisation de qualité avec un parc de microphones permettant de sonoriser des voix, mais aussi des instruments acoustiques pour pouvoir faire jouer ensemble des instrumentistes "classiques", comme par exemple un violoncelle, et des rockeurs paraît être un préalable indispensable.

Enfin, l'acquisition de matériel informatique fournirait un outil précieux pour offrir l'accès à des activités de M.A.O.⁵ (enregistrement, arrangement, bidouillages d'effets...). Ces activités devraient pouvoir bénéficier à tous, indépendamment de critères esthétiques.

⁵ Musique Assistée par Ordinateur.

2. Un lieu de diffusion (de la musique et des informations)

Il existe un lien fort entre la scène, le concert, et les musiciens qui pratiquent les musiques comme le Rock ou la chanson .

Il est primordial que, dans un désir de formation qui se veut pertinente, l'école puisse proposer un travail qui inclut la scène comme notion incontournable. La prestation scénique peut d'ailleurs constituer un mode d'évaluation intéressant . Pour ce faire, l'école doit tenter de développer une mission de diffusion.

Il est évident que peu d'écoles ont à leur disposition une infrastructure qui permette de créer une programmation régulière de concerts. Il devient alors indispensable de développer des liens, des partenariats avec d'autres structures, l'objectif étant de mutualiser des moyens (humains ou financiers) et d'associer des compétences que l'école de musique n'a pas obligatoirement en son sein.

La recherche de collaborations peut d'ailleurs s'étendre à d'autres objectifs. Par exemple la constitution d'un réseau d'échanges, d'expériences, d'informations. Un tel réseau permettrait une communication qui pourrait avoir un rôle formateur bénéfique pour les acteurs de l'école (professeurs, mais aussi élus et donc élèves).

Pour illustrer ces affirmations, nous allons raconter la naissance et la réalisation d'un projet en direction des musiques actuelles qui s'est déroulé à Aime en Savoie. Le dispositif qui a été créé a fait notamment appel à des partenariats sans lesquels il n'aurait sans doute pas pu être concrétisé.

3. Aime et les musiques actuelles : la création d'un dispositif

L'objectif de ce projet était de favoriser les pratiques de musiques actuelles sur le canton d'Aime, en aidant les groupes locaux. Il a été mis en place en 2003, et se poursuit encore actuellement.

Les élus de la collectivité territoriale (le S.I.V.O.M., Syndicat Intercommunal à Vocation Multiple) ont montré un intérêt réel pour ce projet. Ils l'ont donc inscrit comme un outil de leur politique culturelle jeunesse.

Un cadre a été négocié et fixé avec l'Espace musicale d'Aime, en définissant notamment la nature exact de l'action, les partenaires, les rôles attribués à chacun et le budget. Cette action a été inscrite dans le contrat cantonal jeunesse.

L'un des points forts de ce dispositif a été de créer un partenariat entre l'Espace Musicale et des associations locales et départementales.

L'Espace Associatif Cantonal (E.A.C.) a été un partenaire précieux pour le déroulement de l'action. Les jeunes fréquentent cet espace car il organise diverses manifestations à caractère sportif, ludique.

L'EAC est donc un interlocuteur important pour ces jeunes, alors que l'Espace Musical véhicule une image 'rigide', ou seules les musiques 'classiques' sont pratiquées.

De plus, des relations ont été développées avec l'APEJS à Chambéry, structure pionnière pour le développement des musiques actuelles en Savoie.

Enfin, un groupe de réflexion sur les musiques actuelles a réuni l'APEJS, l'école de musique de Moûtiers (canton voisin) et l'Espace musical d'Aime.

Concrètement, la première action mise en place, après le repérage des groupes, a été la mise à disposition d'une salle de répétition équipée. L'utilisation de ce lieu a été soumise à l'engagement écrit des musiciens à respecter une convention d'utilisation de cette salle de répétition. Ce document vise à responsabiliser ces jeunes.

Parallèlement, une rencontre a eu lieu entre les musiciens inscrits, un représentant de l'EAC et moi-même (mon rôle, dans le cadre de ce projet, est de coordonner et organiser l'action des partenaires, et d'accompagner les groupes lors de répétitions suivies). Au cours de cette rencontre, l'objectif fut d'identifier les attentes des jeunes en terme de formation. Il est apparu une demande de travail sur la voix et sur la guitare. Des groupes ont également exprimés l'envie de pouvoir être conseillés et accompagnés lors de moments de répétitions.

Nous avons donc proposé un suivi des répétitions, et deux stages. Un stage de guitare électrique et un stage vocal. Pour ce dernier, nous avons fait appel à un intervenant extérieur, l'école ne disposant pas, à ce moment là, d'un professeur de chant capable de répondre aux demandes spécifiques à une esthétique rock (technique vocale spécifique, travail avec micro, utilisation d'effets comme la reverb...)

Des objectifs ont été définis avec chaque groupe en fonction de son projet (préparation à une prestation scénique, composition, travail sur le son...) et un calendrier a été établi pour fixer les répétitions accompagnées. Pour permettre d'évaluer la réalisation des objectifs, plusieurs propositions ont été faites : l'enregistrement, la réalisation d'une prestation scénique.

Plusieurs concerts ont été organisés dans des communes du canton mais aussi au-delà.

L'Espace Musical d'Aime, dans le cadre de ce projet, a participé à un dispositif nommé « Attention Groupes ». Organisé par l'APEJS et quelques écoles de musique du département, cette action vise à permettre à des groupes repérés par les écoles de jouer sur scène dans des conditions techniques de qualité (sonorisation, travail sur la balance avant le concert).

La participation de l'école à « Attention Groupes » a également permis aux groupes d'Aime de bénéficier d'une journée d'enregistrement (un ou deux titres).

Chaque école organise un concert. A cette occasion, jouent les groupes repérés sur le territoire 'd'action' de l'école et aussi un ou deux groupes extérieurs invités. Le fait d'aller jouer 'ailleurs', devant un public inconnu et différent permet un échange enrichissant pour les musiciens.

Ces actions ont une dimension formatrice forte. Elles permettent à tous ces musiciens de se trouver confronter à des expériences nouvelles, d'apprendre à gérer des notions qu'ils ne connaissaient pas comme la balance-son, le fait de jouer avec des retours sur scène, ou le fait d'enregistrer en conditions de studio.

Du côté des élus, le bilan est positif. Cette action mobilise un nombre croissant de jeunes du canton (plus de vingt jeunes inscrits), les partenariats entre des structures cantonales, des animations sont réalisées régulièrement sur le territoire.

Pour l'Espace Musical, la réalisation de ce projet a permis de modifier sensiblement son image sur le territoire. Les jeunes, mais aussi les élus et le public voient une structure qui est capable de s'adapter à une demande culturelle plus large, et de mobiliser un public nouveau, qui ne fréquentait pas l'école auparavant.

Nous venons donc de tenter de montrer, à travers cette illustration, que l'ambition d'enseigner les musiques actuelles ne peut se faire sans un certain nombre d'aménagements, d'adaptations sur le plan pratique (et au-delà) de la part de l'école. Ces efforts doivent pouvoir être bénéfiques à l'ensemble des acteurs de l'école, et cela dépasse le seul cadre esthétique des musiques actuelles. Les échanges, les partenariats, l'utilisation des nouvelles technologies ont du sens pour les musiques "savantes" aussi.

* * *

III. DU PARCOURS A L'EVALUATION, quel rôle pour le professeur ?

Le dispositif mis en place à Aime a généré des questions qui, au-delà des problématiques matérielles, concernent le champ pédagogique. Ces interrogations importantes engagent une réflexion sur le fond, par distinction de la forme que nous avons abordée précédemment.

En effet, suffit-il de proposer une offre de pratique des musiques actuelles comme c'est le cas d'un nombre croissant d'école de musique pour que cela fonctionne? Peut-on changer la forme sans changer le fond ?

Cela a-t-il réellement fait l'objet d'un débat, d'une réflexion globale sur l'organisation des cursus, de l'évaluation au regard des spécificités des musiques actuelles ?

Or force est de constater, au regard du contenu de certains dispositifs (en particulier des écoles pour lesquelles je travaille), que la réflexion et l'adaptation afin de mettre en cohérence le fond et la forme ne sont pas systématiquement menées. Cela aboutit à des décalages trop importants entre la demande et les attentes formulées par le public et la qualité de la réponse de l'offre des établissements.

C'est pourquoi, au cours de cette troisième partie, nous allons tenter de développer la question du contenu, et plus précisément du type de parcours que l'on propose à l'apprenti, du choix de l'évaluation des apprentissages et de la relation pédagogique entre le professeur et l'apprenant au sein d'un cursus ouvert aux musiques actuelles amplifiées.

Il s'agit de réfléchir à la fois aux finalités de l'école de musique, aux contenus musicaux qui y sont enseignés, à l'évaluation, et à la conception même du rôle du professeur.

1. Le cursus

- ♣ *Le cursus* : ensemble de phases successives d'un cycle d'étude, cursus universitaire.

- ♣ *Le parcours* : Chemin, itinéraire suivi pour aller d'un point à un autre. *Fig.* suite de difficultés rencontrées pour accomplir quelque chose.

Le cursus détermine tout le contenu de la formation, alors, comment organiser les parcours qui vont être proposés aux élèves ?

Doit-on continuer à proposer une organisation des études musicales qui vise plus une formation élitiste (former des professionnels) bien que cela ne concerne que très peu d'élèves ? Faut-il impérativement "entrer" dans un cursus "long" de 3 à 5 ans pour un premier cycle ?

Avant de décrire le type de cursus proposé par la plupart des écoles de musique, il nous paraît important de préciser les directions que suggère le schéma directeur, schéma appliqué par bon nombre d'établissements.

a. Les indications du schéma directeur

Le premier schéma directeur date de 1984. Il avait pour objectif de structurer et de donner un cadre pédagogique plus précis aux écoles de musiques. Ce texte comblait un vide où l'absence de règles et le manque de structuration des écoles entraînaient un manque de cohérence flagrant.

Deux autres schémas directeurs furent publiés en 1991 et 1992. Enfin, en 1996 un schéma d'orientation pédagogique a été publié. Voyons ce que disent ces orientations à propos de l'organisation des cycles, donc du parcours proposé aux élèves ?

• L'idée de cycle

«Le cursus des études musicales est structuré en trois cycles. Le premier cycle peut, selon les établissements, être précédé d'une période d'éveil [...] la durée de chaque cycle est de 4 ans pour les 1er et 2ème cycles [...]. Elle peut être écourtée ou allongée d'une année selon le rythme d'acquisition des élèves.

Les cycles sont définis par leurs objectifs. Ils constituent chacun un ensemble cohérent d'acquisitions et de savoir-faire. Ils délimitent aussi les différentes étapes de la formation des musiciens et correspondent aux grandes phases du cursus scolaire. »

« L'ensemble des acquis de ce premier cycle constitue une formation cohérente. Il peut être le premier stade d'une formation plus longue ou être une fin en soi, le temps pour l'élève d'acquérir une expérience de l'expression musicale qui peut être déterminante dans la construction de sa personnalité »⁶

Ce schéma semble proposer une organisation assez rigide, notamment au regard de la durée du premier cycle. Cela laisse peu de souplesse et de marge de manœuvre dans l'organisation des cursus. Je précise que certaines demandes d'élève ne s'inscrivent pas dans une durée standardisée.

⁶ Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, Ministère de la culture 1996

Poursuivons par un état des lieux des pratiques sur le terrain, dans les écoles de musiques.

- **Organisation par cycle : l'exemple de la Savoie**

Cette présentation ne traite pas des tentatives de certaines écoles pour faire évoluer ce schéma. Nous estimons utile de le préciser afin de ne pas donner une vision caricaturale d'une réalité plus complexe et diversifiée.

Conformément au schéma d'orientation, le cursus le plus souvent proposé aux élèves par les écoles de musique est constitué de deux cycles. Un premier et un deuxième cycle dont la durée peut varier de 3 à 5 années. Très peu d'écoles proposent un parcours modulable, adapté au projet de l'élève.

Un troisième cycle permet d'approfondir ces études musicales, avec deux diplômes qui valident un niveau de fin d'études : Le D.E.M.(Diplôme d'Etude Musicale) ou le C.F.E.M.(Certificat de Fin d'Etude Musicale).

Notre réflexion portera cependant principalement sur les deux premiers cycles, puisque ce sont ceux proposés dans les écoles municipales de musique et les écoles associatives subventionnées par les collectivités territoriales.

Dans la majorité des écoles, l'entrée dans un cycle se fait par un cours d'instrument individuel et un cours collectif de formation musicale. Un cours de pratique collective est également proposé. Il est souvent réservé aux élèves ayant acquis la technique estimée nécessaire pour jouer en groupe. Le niveau instrumental requis pour accéder à une pratique collective peut varier, d'un établissement à un autre, de deux années de pratique à un niveau de fin de premier cycle.

Chaque cycle est sanctionné par un examen de fin de cycle. Cet examen peut être soit organisé de manière interne par l'école de musique, soit organisé par une commission départementale.⁷La réussite de l'élève au dit examen lui permet de passer dans le cycle supérieur. Cette organisation reflète les textes du schéma qui préconisent une évaluation à chaque fin de cycle.

La durée "standardisée" du cursus, le choix préalable d'une discipline instrumentale, l'obligation de passer un examen, l'accessibilité aux pratiques collectives seulement après un apprentissage instrumental minimum sont autant d'éléments qui peuvent constituer des obstacles car ils n'ont pas toujours un sens pour l'apprenti.

⁷ Nous ne proposons pas un descriptif exhaustif des pratiques-nombreuses- des écoles en matière d'organisation des examens de fin de cycle. Lors d'examens organisés à l'échelle départementale, le jury qui évalue les élèves est le plus souvent composé de personnes extérieures à l'école.

« L'enseignement de la musique est organisé en disciplines spécialisées dès le premier niveau. Ainsi, tout élève est appelé à choisir une discipline instrumentale. Loin d'être un simple opérateur traduisant dans l'organisation scolaire le désir d'un élève, ou de sa famille, pour un instrument, la discipline « inscrit » l'enfant dans l'école de musique. Pensées comme « réduction pédagogique » des pratiques musicales professionnelles auxquelles elles se réfèrent, les disciplines instrumentales assignent aux élèves tout à la fois un itinéraire, une musique, des stratégies d'apprentissages, une esthétique, une symbolique sociale. Ils devront « composer » leur personnalité musicale en tentant de combiner ces facteurs »⁸

Une telle organisation des cursus peut créer un décalage pour le public qui souhaite pratiquer les musiques actuelles amplifiées, et peut-être pour le public au sens large.

C'est à la fois la forme et le fond de ce cursus qui pose problème. Nous proposons donc de repenser l'organisation et le contenu des cursus, et tenterons de proposer des éléments de réflexion afin de ré-envisager cette organisation.

b. Placer l'élève au cœur du dispositif

Dans le schéma d'orientation de 1996, on peut lire : *« Les cycles sont définis par [les] objectifs [des élèves]. »*

Cette affirmation rejoint notre hypothèse qui sera de placer l'apprenant au centre de l'organisation du ou plutôt des parcours possibles dans l'école. Cela implique alors de prendre en compte de manière précise les souhaits de celui-ci pour construire son projet. Il s'agirait donc de lui proposer, en fonction de la nature de son projet musical, un cursus qui corresponde, plutôt que d'imposer un itinéraire qui ne prenne pas réellement en compte ses aspirations.

«Le cursus n'existe pas a priori, avant l'élève, mais s'élabore avec lui, en fonction de diagnostics réguliers établis conjointement avec les formateurs et prenant en compte l'évolution du projet individuel et une expertise de la pratique »⁹

⁸ In Eddy Schepens, *L'école de musique reste à inventer, Eléments de réflexion pour fonder une épistémologie scolaire de la musique*, DEA de sciences de l'éducation, 1997, page 41

⁹ In *Enseigner la Musique N°8*, Le CNR de Grenoble face à l'enseignement des musiques actuelles, intervention de Michel Rotterdam, P. 225, Cefedem Rhône-Alpes Editeur, Lyon, 2004.

- **Evaluer la demande, analyser les représentations**

Jusque là le public constitué pour la majeure partie d'enfants venait à l'école et s'en remettait au professeur pour le former, dans une position de récepteur, le savoir venant du pédagogue. Les musiques "classiques" et "savantes" restant une sorte d'autel inaccessible pour un public non initié, seul le professeur se faisait le garant de l'authenticité de ces musiques.

Dans ce cas, les valeurs de l'institution, de l'expert incarné par le professeur, se substituent au projet, au désir de l'élève. De surcroît, le fait que le répertoire soit écrit ne fait que renforcer cette attitude du public qui s'en remet au professeur seul à pouvoir choisir le parcours et le répertoire étudié.

Néanmoins, avec l'ouverture aux musiques actuelles cette question du statut du professeur "tout puissant" est reposée. En effet, le public est en quelque sorte déjà initié : certains élèves ont déjà une pratique individuelle (explosion du Home-studio¹⁰), d'autres jouent dans un groupe. Ils viennent avec une demande qui peut être très précise, que ce soit au sujet du répertoire, de la technique instrumentale ou de pratiques musicales qui les intéressent mais qu'ils ne maîtrisent pas (improvisation, arrangement...).

D'autres, qui ne pratiquent pas encore d'instrument, ont une envie musicale portée sur un répertoire précis (Rap, Reggae, Grunge...) auquel ils s'identifient, par appartenance à un groupe social.¹¹

Enfin, certains artistes font partie de la vie quotidienne du public (qui ne connaît pas les Beatles, U2, Noir Désir, ou encore Bob Marley). Cela modifie la connotation de ces musiques. Il y a une vision moins élitiste, on ne parle plus de musiques savantes (même si cela n'enlève rien à la qualité de ces artistes). Cela influence certainement le rapport avec le professeur.

Pour tenir compte de ces demandes, il est indispensable d'effectuer un diagnostic. Cette étape aura pour objectif soit de préciser les attentes de l'élève (ou du groupe), soit dans le cas d'un élève n'ayant pas, à priori, de projet précis, de faire émerger ses représentations.

« L'évaluation prédictive ou pronostique a pour fonction de permettre un ajustement réciproque Apprenant/Curriculum (soit par modification du curriculum, qui sera adapté aux apprenants vers des sous-systèmes de formation plus adaptés à leurs connaissances et compétences actuelles. »¹²

¹⁰ Home-studio : avec les avancées de la technologie, notamment informatique, le coût d'achat d'un équipement informatique et de périphériques permettant s'est démocratisé. Cela conduit à une explosion de musiciens qui bidouillent, créent, composent de la musique "à la maison". On peut penser que cela modifie la vision de la composition (jusque là élitiste dans la musique savante). D'où une demande qui apparaît pour de la formation en M.A.O. (Musique Assistée par Ordinateur)

¹¹ C'est le cas de nombreux adolescents, qui s'identifient à un mouvement musical... tenue vestimentaire, attitude, choix esthétique, vocabulaire...

¹² Charles HADJI, *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF Editeur, 1997

- **Parcours en étoile**

Dès lors, on peut imaginer plusieurs types de propositions pour tenter de faire correspondre le cursus avec le projet de l'élève. Comme nous l'avons vu, la notion de projet musical pourrait être un point de départ pour construire un cursus. Les aspirations et les envies de l'élève ou du groupe seraient des éléments à partir desquels on bâtirait un parcours dans l'école de musique. Un contrat serait alors établi avec l'élève.

Il est donc moins question de cycle pré-déterminé par des règles consécutives à des contraintes externes au projet de l'élève que de réalisation de soi à travers un projet artistique.

Le contenu de ce projet devrait rester "évolutif", puisqu'il serait alimenté par les apprentissages de l'élève et des envies nouvelles qui apparaissent au fil de son parcours. Eddy Schepens parle de parcours en « rhizome » :

*« avec des possibilités de retours, d'évasions momentanées[...]au rythme des découvertes musicales et chorégraphiques de l'apprenti, des transversalités inhérentes à la pratique artistique et à sa découverte. »*¹³

De son côté, le professeur ou une équipe de professeurs aurait pour rôle de déterminer, au regard du projet de l'apprenti, une somme d'apprentissages incontournables. Le cursus correspondrait alors à la réalisation d'un ou de plusieurs projets.

Le dispositif mis en place à Aime est, en ce sens, un exemple intéressant pour le cas de groupes, déjà constitués à l'extérieur de l'école, mais qui ont néanmoins une demande à laquelle l'école de musique peut proposer des réponses.

- **De la Formation Musicale**

Le cours de formation musicale (FM), souvent obligatoire dans un cursus "traditionnel", semble cristalliser de nombreuses critiques à propos du contenu des cycles. Pourtant, ce cours pourrait constituer une passerelle, un moment privilégié pour mettre en œuvre une véritable transversalité dans l'école de musique.

Ces cours sont encore construits avec pour finalité de former des musiciens lecteurs. On peut en déduire que le rôle de l'élève (on le prépare à cela) va être de déchiffrer une partition.

Or, les guitaristes, ou a fortiori les batteurs, ont beaucoup de difficultés à comprendre le sens du cours de FM quand il est pratiqué ainsi.

¹³ In *Enseigner La Musique N°5*, à propos du temps dans l'école de musique, Cefedem Rhône-Alpes, Page 115.

En effet, ils ne comprennent pas pourquoi on leur demande de maîtriser la lecture en clé de sol ou de fa alors que dans leur pratique quotidienne, ils utilisent les tablatures, ou jouent d'oreille.

Il faut préciser que les procédures utilisées pour jouer un morceau de rock font rarement appel à des compétences de lecture. Ils pratiquent plutôt le repiquage.¹⁴(pratique peu usitée en cours de FM)

Ce n'est que plus tard, bien souvent en deuxième cycle, que l'élève sera confronté aux notions d'harmonie, de grille, d'accords...La notion de composition est, elle aussi, souvent réservée aux élèves les plus avancés.

Par ailleurs, souvent, les élèves participent à ce cours sans leur instrument, ils ne jouent pas. Cela contribue à leur donner une image négative de la formation musicale.

D'ailleurs de plus en plus d'élèves avec lesquels je travaille n'hésitent plus à dire clairement qu'ils n'ont pas leur place dans ce cours de FM, pour des raisons liées à leurs attentes, au rôle peu actif qu'ils ont le sentiment de tenir et au manque de lien par rapport à leur pratique.

Peut-on continuer à rester sans autre réponse que « ils n'ont qu'à s'investir plus, ils ne sont pas motivés... » ?

Quelles finalités décide-t-on de donner à ce cours, non seulement pour les musiques actuelles, mais aussi plus généralement pour l'ensemble des musiques enseignées dans les écoles ?

Notre hypothèse serait, là encore, de mettre en relation le contenu de ce cours avec les projets des élèves.

- **Formation Musicale et transversalité**

Le cours de FM pourrait occuper un rôle fondamental dans un dispositif qui vise à placer l'apprenant au cœur de l'organisation d'un parcours dans l'école de musique.

Une des ambitions de ce cours, pourrait être de proposer un tronc commun aux élèves, toutes esthétiques musicales confondues. Il s'agirait de s'appuyer sur la présence de musiciens pratiquants des esthétiques variées pour créer des liens, construire des outils en commun qui permettraient de rompre la "dichotomie" entre les styles. Créer des ponts, découvrir et s'appropriier les procédures de l'autre avec son identité musicale.

La composition, l'usage des nouvelles technologies, notamment à travers la M.A.O. ou encore la pratique de l'enregistrement, l'étude des techniques de prise de son, pourraient devenir des outils supplémentaires (jusqu'ici peu utilisés) qui permettraient des apprentissages transversaux.

L'enregistrement serait par ailleurs un moyen de pratiquer l'auto-évaluation. L'élève aurait ainsi à jouer un rôle actif dans la construction de ses apprentissages.

¹⁴ Il s'agit de reproduire sur l'instrument un motif rythmique ou mélodique, à partir de l'écoute d'un disque par exemple. Cette pratique mobilise à la fois des qualités d'écoute et de mémorisation.

La demande du public qui vient à l'école de musique pour apprendre et pratiquer les musiques actuelles amplifiées est donc à prendre en compte. L'institution ne peut pas demeurer sourde à ces aspirations, ces envies légitimes du public. L'école doit mettre les compétences riches et variées qu'incarnent l'équipe de professeurs au service de la réalisation des projets des élèves.

Notre hypothèse de départ ne doit cependant pas apparaître comme une vision démagogique qui prétendrait que seuls les élèves vont déterminer le contenu d'un cours.¹⁵

2. Evaluation

L'hypothèse de placer l'élève au cœur du parcours n'est pas sans conséquences quant au choix d'un mode d'évaluation. Le choix de la manière dont on va évaluer est en ce sens le reflet d'une démarche de réflexion concernant la pédagogie. Quel rôle joue l'évaluation, quelle place a-t-elle dans un cursus ?

S'agit-il d'évaluer un ensemble de compétences musicales, ou d'une forme de sélection pour un passage au cycle suivant ?

En tout cas, le mode d'évaluation variera selon la finalité retenue. Dans ce cadre, les examens de fin de cycle ont-ils encore du sens ?

Nous exposerons dans un premier temps le cadre qui est fixé par le Ministère de la Culture à travers le schéma d'orientation pédagogique.

Puis, nous analyserons différentes formes d'évaluation (en nous appuyant sur des recherches dans le domaine des sciences de l'éducation) afin de comprendre quelle est la manière d'évaluer la plus pertinente, par rapport à un cursus comme celui que nous avons décrit plus tôt, c'est-à-dire qui tienne vraiment compte du projet de l'élève.

a. Schémas directeurs : rappel des orientations de 91, 92 et 96

Les schémas directeurs traitent de la question de l'évaluation. Il est intéressant de dresser une chronologie des différents rôles que ces schémas ont donnés à l'évaluation.

En 1991, le schéma donne trois fonctions à l'évaluation :

- l'orientation
- la régulation
- la certification

¹⁵ « Lorsqu'il y a déjà un désir formulé, est-ce que le rôle de l'école doit se limiter à fournir une réponse à une demande formulée ? Ou l'école doit-elle ouvrir à d'autres choses, chemin faisant : c'est ça, l'éthique de l'école, c'est d'éduquer au choix ; la simple réponse à la demande me paraît quant à elle relever de la logique privée, pas de la logique publique » Michel Rotterdam, *In Enseigner La Musique* n°8, page 234.

Le texte est clair, l'évaluation vise à améliorer « *les conditions, le processus, ou le résultat de leur apprentissage* »

Les élèves ne doivent pas être mis en situation de compétition à travers le processus d'évaluation.

Ce schéma nous dit aussi :

« [L'évaluation] est constamment liée à l'apprentissage. Elle est un moyen de formation (...) [elle] précise à l'élève la nature des objectifs à atteindre au fil de ses essais, de ses réussites et de ses difficultés. Pour l'enseignant, elle permet d'adapter constamment les conditions de l'apprentissage et le contenu du cursus, soit par la modification des objectifs, soit par l'évolution de la démarche. (...) En conclusion, l'évaluation pour être vraiment formative, doit être non seulement le fait du professeur, mais encore celui de l'élève lui-même. (...) cet exercice de l'auto-évaluation ne peut se faire que dans un contexte de communication, de dialogue entre élève et professeur. »

Dans ce document, il est clairement question d'évaluation formative (notion qui sera développée plus loin).

Le texte de 1992 et celui de 1996 qui est toujours en vigueur à ce jour, ne va pas aussi loin dans la qualification et le rôle de l'évaluation. Un retour vers une évaluation normative est désormais de mise.

Il n'est plus question que de « *situer l'élève et de permettre son orientation tout au long de sa scolarité et particulièrement à la fin de chaque cycle* ».

Le schéma d'orientation pédagogique de 1996 est donc moins précis quant aux objectifs de l'évaluation. Il n'est plus question aussi clairement d'évaluation formative. On peut même plutôt parler d'évaluation sommative. En effet, sa principale fonction est de permettre d'orienter l'élève à chaque fin de cycle.

La question est alors de savoir si ce mode d'évaluation est cohérent avec notre hypothèse, à savoir placer l'élève au cœur de l'apprentissage.

D'autres modes ne correspondraient-ils pas mieux ?

Nous allons analyser trois modes d'évaluations pour faire apparaître des éléments qui pourront apporter des réponses à cette interrogation.

b. Quel mode d'évaluation ?

- **Evaluation prédictive**

Ce type d'évaluation se déroule avant la phase d'apprentissage. L'objectif est alors d'établir un diagnostic, un état des lieux des représentations de l'apprenant, de ses compétences, ses demandes, ses objectifs.

C'est une étape déterminante qui va permettre de fixer des objectifs d'apprentissages à atteindre. Cela va permettre au formateur d'adapter les procédures d'apprentissage au profil de chaque élève.

« Il s'agit de prélever des informations utiles à la régulation du processus enseignement / apprentissage »¹⁶

Cette étape va également permettre de constituer des critères d'évaluation, qui seront nécessaires lors de la phase d'évaluation terminale, après la séquence de formation.

Ces critères seront plus opérants si ils sont élaborés avec l'apprenant, car ils constitueront pour lui des éléments de repère.

« Il nous paraît certain, de ce point de vue, que la bonne perception, par l'élève, de la cible visée est l'une des conditions de sa réussite »¹⁷

- **Evaluation formative**

L'évaluation est formative dans le sens où elle vise à aider l'élève à apprendre. Dans l'idéal, celui-ci prendra conscience de ses difficultés ou de ses progrès (on peut alors parler d'auto-évaluation) et pourra lui-même corriger ses erreurs.

Un des objectifs est de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, de lui apporter des outils pour acquérir plus d'autonomie. Elle contient une dimension prédictive, qui permettra, le cas échéant, de ré-ajuster le contenu ou les outils pédagogique (la didactique) pour optimiser la phase d'apprentissage au regard des réactions de l'apprenant.

Une régulation permanente est donc nécessaire dans une évaluation formative. La recherche de cette "adaptabilité" caractérise une pédagogie différenciée (l'objectif d'une telle pédagogie est de pouvoir améliorer le processus d'apprentissage en l'adaptant au mode de fonctionnement de chaque apprenant, en personnalisant les activités à chaque situation).

¹⁶ Charles HADJI, *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF Editeur, 1997

¹⁷ Ibid

« Une telle exigence requiert qu'on ne se limite pas à l'usage d'une seule méthode à laquelle certains élèves auraient été préparés ou seraient particulièrement adaptés en raison d'un environnement social favorable ou d'une histoire personnelle particulière[...] quand il n'y a qu'une seule méthode, qu'un seul moyen pour parvenir au savoir, seuls les plus adaptés survivent et réussissent »¹⁸

Ce système d'évaluation n'est pas simple à mettre en place. Cela implique en effet que le formateur n'est pas recours à un « cours type », car chaque apprenant devient un cas particulier, avec ses envies, ses attentes, son passé, ses représentations et son projet.

- **Evaluation sommative**

Elle est effectuée le plus souvent en fin de formation. C'est ce type d'évaluation que pratique couramment les conservatoires et les écoles de musique. Le schéma directeur, nous l'avons vu, propose une évaluation en fin de cycle. Il s'agit de faire un bilan des acquis de l'apprenant.

Ces acquis correspondent à une norme (évaluation normative). La difficulté est de définir ce que l'on entend par norme.

Quel type de musicien souhaite-t-on former ?

Selon la réponse à cette question, la norme va différer. En effet, selon que l'on souhaite former des lecteurs, interprètes d'un répertoire écrit, ou des musiciens improvisateurs, capables de créer de la musique, d'en composer, ou encore d'en arranger, on ne va pas fixer une norme identique pour ces différents cas de figures.

La manière de pratiquer une évaluation, le choix du dispositif est un élément qui mérite réflexion.

Pourquoi ne pas évaluer en contexte de jeu, c'est à dire sous la forme d'une prestation, lors d'un concert face à un public, ou encore à travers la réalisation d'un enregistrement ?

Ce type de dispositif permettrait de réaliser une évaluation dans un contexte qui donne du sens musical au moment d'évaluation, au-delà de la ''sanction''.

Une évaluation permanente, c'est à dire effectuée de manière continue, paraît être la plus adaptée à notre hypothèse qui est de mettre l'apprenant au cœur du projet de l'école. En effet, elle aurait lieu dès la première rencontre pour établir un diagnostic qui permette de déterminer avec l'apprenti la suite du parcours, en définissant des objectifs à atteindre, une ''cible''.

Des re-médiations régulières devraient permettre de donner à l'élève un rôle actif dans son apprentissage, lui permettant ainsi d'acquérir plus d'autonomie.

¹⁸ In Philippe MEIRIEU, *Frankenstein Pédagogue*, Paris, ESF Editeur, 1996

Une évaluation formative paraît donc correspondre au concept de cursus tel qu'il est décrit plus haut, les échanges entre apprenants et formateurs étant permanents. Elle tient vraiment compte du projet de l'élève dans son évolution.

Nous l'avons vu, l'évaluation doit être présente à toutes les étapes du parcours de l'apprenant. Dans la prise en compte de son projet, de ses envies : diagnostique, représentations, passé...

Un dernier point doit être abordé, tant les questions de l'organisation du cursus, de l'évaluation inter-agissent avec lui. Il s'agit de la relation pédagogique entre le professeur, l'apprenant et le savoir.

3. La Pédagogie

- **Face à face ou culture du travail en groupe ?**

Il faut en tout cas reconsidérer sérieusement notre relation à l'élève afin de mieux prendre en compte ses demandes, ses envies, ses motivations.

Quelle place occupe l'apprenant par rapport au savoir, quel rôle va avoir à jouer le professeur afin de permettre à l'élève de construire lui-même ses propres savoirs et savoirs-faire ?

C'est l'occasion de proposer de construire un rapport non plus de face à face pédagogique avec l'élève au cours duquel celui-ci n'a qu'un rôle d'imitation, mais plutôt de tenter de rendre l'élève enfin acteur de son enseignement. Le professeur deviendrait alors un accompagnateur. Il n'est plus celui qui détient le savoir et l'inculque indistinctement à tous les élèves, mais un guide. Il doit composer son enseignement en fonction de chaque élève.

Prendre en compte le projet de chaque apprenant, c'est mettre en pratique le concept de pédagogie différenciée. Ce choix ne simplifie pas la tâche du professeur, mais la rend sans doute moins routinière et donc plus intéressante.

« ...l'enseignant [est invité] à s'interroger sur la pertinence de chacune de ses méthodes en fonction de situations qui se présentent, des élèves qui lui sont confiés, des apprentissages qu'il poursuit. Chaque fois qu'une résistance survient dans la ''transmission'', il fait appel à sa mémoire pédagogique pour modifier le contexte et les exemples utilisés, organiser différemment la démarche, changer de support ou d'organisation de la classe »¹⁹

¹⁹ In Philippe MEIRIEU, *Frankenstein Pédagogue*, Paris, ESF Editeur, 1996

Cette démarche nécessite de pouvoir prendre en compte les représentations de chaque élève, afin de pouvoir faire évoluer celles-ci et de lui permettre d'en acquérir de nouvelles.

Ce n'est pas le parcours du professeur qui détermine celui de l'élève . C'est au contraire l'élève qui va être l'élément déterminant. Il est donc important pour le professeur d'établir précisément les représentations d'un élève, à partir desquelles il va pouvoir construire des situations d'apprentissages adaptées.

D'autre part, nous l'avons souligné, le jeu en groupe constitue une procédure incontournable des musiques actuelles et, au-delà, de toutes les musiques. Ce dispositif de travail en groupe constitue donc un outil pour créer des situations d'apprentissages. Il peut être un élément intéressant qui permet d'utiliser les inter-actions entre apprenants. On va dans ce cas s'adresser au collectif, et non plus à un individu. Développer de telles inter-actions permet au professeur de placer les élèves dans une situation où ils seront acteurs de leur apprentissage.

Pourtant peu d'écoles proposent une entrée pour les groupes déjà constitués.

La prise en compte de l'élève, l'écoute de son projet, ou la volonté de faire émerger ses représentations, tout cela caractérise une volonté du professeur d'adapter la pédagogie à chaque situation. Le professeur devient un accompagnateur qui guide et aide le groupe, l'élève a mieux compris ses propres mécanismes d'apprentissage. Il a pour objectif de conduire l'apprenant sur la voie de l'autonomie.

* * *

CONCLUSION

Les écoles de musiques face à l'évolution des demandes du public et des politiques culturelles sont donc confrontées à une mutation inéluctable. Elles doivent s'adapter pour réaliser sereinement cette évolution, et une véritable réflexion est nécessaire. C'est le projet global de l'école de musique qui est à remettre en question.

Le nombre important d'élèves qui abandonnent leurs études musicales à la fin (ou même avant) du premier cycle doit conduire à reconsidérer la place qu'occupe l'apprenant dans le processus global qui est proposé par les établissements d'enseignement.

Notre hypothèse est de partir de l'élève, de son projet pour bâtir un parcours qui tienne véritablement compte de ses aspirations. Cela touche tous les domaines : organisation, travail en partenariat, pédagogie, évaluation ou encore organisation du cursus.

En ce sens, l'arrivée des musiques actuelles met en évidence un certain nombre de décalages vis-à-vis desquels nous avons tenté de proposer des directions de travail.

Mais au-delà de ces pratiques musicales, c'est un problème qui touche l'ensemble de l'école et concerne aussi les musiques savantes.

L'école de musique doit s'enrichir de la diversité des musiques, des cultures et des comportements. Echanges, et transversalité sont des axes de travail des propositions pour une école de musique en devenir. L'arrivée de nouvelles pratiques musicales ne doit pas constituer une chapelle de plus, mais plutôt conduire à une ouverture.

L'expérience développée à Aime nous encourage à penser que l'hypothèse que nous avons proposée au cours de ce mémoire est appropriée. Elle a permis à l'école de répondre efficacement à un nouveau type de demandes.

Cependant, bien que de nouveaux publics franchissent les portes des écoles, nous sommes encore loin de toucher les catégories les plus populaires. L'idéal de démocratie culturelle demeure un rêve...à réaliser.

BIBLIOGRAPHIE

Claude-Henry JOUBERT, *Enseigner la musique, l'état, l'élan, l'écho, l'éternité*, Edition Van De Velde, 1996.

Charles HADJI, *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF Editeur, 1997

Philippe MEIRIEU, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF Editeur, 1996

Eddy SCHEPENS, *L'école de musique reste à inventer*, DEA de Sciences de l'Education Université Lumière – Lyon II, 1997

Enseigner la Musique n° 5, Lyon, CEFEDM Edition, 2001

Enseigner la Musique n° 8, Lyon, CEFEDM Edition, 2004

Schémas Directeurs de l'orientation pédagogique des écoles de musiques et de danse, Direction de la Musique et de la Danse, 1991 et 1992

Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, Direction de la Musique et de la Danse, Ministère de la Culture, 1996

- Revue :

Echanges, La lettre de la Fédération Nationale des Collectivités Territoriales pour la Culture, n° 40 et 42.

- Internet :

www.la-fedurock.org

ABSTRACT

Les politiques culturelles des collectivités territoriales poussent les écoles de musiques vers plus de démocratie culturelle. Celles-ci s'ouvrent donc aux musiques actuelles, mais cela pose évidemment la question de la manière d'enseigner ces nouvelles pratiques. C'est à cette question que tente de répondre ce travail, en plaçant l'élève au cœur du dispositif d'apprentissage.

* * *

