

Rôles et Missions des enseignants de Musique

Enjeux et Analyse des pratiques artistiques

et pédagogiques

en Musiques actuelles amplifiées

par

Claude Spenlehauer

Cefedem Rhône-Alpes 2004/2006

Sommaire

p2. Prologue

p3. Les champs artistiques/musical des Musiques actuelles amplifiées

p11. Les champs d'enseignement des Musiques actuelles amplifiées

p15. Champs artistiques et champs d'enseignement : didactique et pistes de recherche

p18. Conclusion

p19. Bibliographie

Prologue

Depuis quelques années les Musiques actuelles amplifiées (Maa) sont au centres de nombre de débats institutionnels: Faut-il enseigner donc institutionnaliser ces musiques ? Ces musiques peuvent-elles s'apprendre ? Quelles esthétiques et pratiques artistiques sont impliquées par cette dénomination ? Quels sont les enjeux de l'enseignement de ces musiques ?

Un certain nombre de « réponses » à ces questions ont été envisagées par la profession et ce sous divers points de vue. L'objet de notre réflexion ici n'est pas d'en faire une synthèse mais plutôt de proposer, à partir de ces « réponses », plusieurs manières de ré-envisager l'ensemble de ces questions notamment par une réflexion autour des contenus d'apprentissage et de la notion de projet.

Ainsi, par l'analyse des pratiques artistiques et pédagogiques en Maa, nous tenterons de montrer que les enjeux de l'enseignement des Maa se situent à plusieurs niveaux et notamment celui, essentiel, des apprentissages.

Remerciements.

Avant de commencer notre réflexion, je voudrais remercier tout particulièrement Julie, Vianney, Olaf, Amaryllis, Jérôme, Pierre, Isabelle, Nicolas, Pascal, Victor, Madeleine, Bertrand, Agnès, Jean-Pierre, Marine, Alice, Florian, l'ensemble de l'équipe pédagogique du Cefedem ainsi que mon tuteur de mémoire qui se reconnaîtra, et toutes les personnes interviewés dans le cadre de ce mémoire, pour leur contribution proche ou lointaine. Merci à vous.

I /Le champ¹ artistique/musical des Maa :

Définir les Maa?

Cette tentative fait suite à de nombreuses enquêtes, recherches et réflexions personnelles. En effet, il m'a semblé important de tenter de définir les Maa, face aux nombreuses questions que suscite cette terminologie et face aux résistances existantes à l'entrée des Maa dans l'école de musique.

Dans ce qui va suivre, deux manières de définir les Maa seront envisagées l'une officielle et l'autre sémantique.

1.1/ Les Maa : une définition officielle

Les Maa peuvent se définir d'une **première manière** qui tente de répondre à la question :

- *quelles esthétiques sont incluses dans cette dénomination d'un point de vue des pratiques artistiques et d'enseignement?*

Cette manière est celle adoptée par la Commission des Musiques actuelles mise en place par Catherine Trautmann en 1998.

Sont nommées les esthétiques Rock, Reggae, Rap, Musiques électroniques (Techno, House,..), Soul, Funk.

Notre objectif n'est pas de remettre en cause le choix de ces esthétiques en Maa, mais bien de déterminer quels sont les problèmes mis en évidence par une définition des Maa par les esthétiques.

Prenons l'exemple d'un genre « rock » nommé le Métal. Fabien Hein dans son livre *Hard rock, heavy métal, métal* (Musique et société, décembre 2003) décrit un « arbre phylogénétique du métal ».

Dans cette arbre, pages 135-136, nous pouvons dénombrer pas moins de 70 courants musicaux dans le genre Métal allant du hard rock (Eric Clapton, Led Zeppelin) dans les années 70 au post métal hardcore des années 2000 (Breach).

¹ Pour la compréhension de cette notion de champ, nous renvoyons le lecteur aux ouvrages de Pierre Bourdieu et Alain Accardo cités dans notre bibliographie en fin de texte.

Nous pourrions multiplier les exemples par une analyse d'autres courants musicaux comme les Rap ou les Musiques techno. Chacun de ces exemples montrerait que chaque dénomination esthétique recouvre une multiplicité de pratiques artistiques.

Nb : quelles esthétiques recouvre la dénomination de « musique classique » ?

Ainsi, cette première manière de définir les Maa par les esthétiques représentées posent question pour l'enseignant et l'école musique.

En effet,

- L'enseignant en Maa doit-il être spécialiste de toutes les esthétiques incluses dans le champ de pratiques artistiques des Maa ?
- Face à la diversité des esthétiques, quelles sont les missions des écoles de musique en matière d'accès ces diverses pratiques ?

1.2/ Les Maa : une définition sémantique

Une **deuxième manière** de définir les Maa est d'en faire une *analyse* terme à terme. Cette analyse va nous permettre de mieux saisir quels sont les enjeux d'une définition de ces musiques.

Les Maa sont des :

a) Musiques... : un Monde de l'art

Howard Becker dans *Les Mondes de l'art* (Flammarion, 1992) nous décrit l'art et la pratique artistique comme un *Monde*. Ce Monde est constitué en une chaîne de production qui comprend différents partenaires. Ces partenaires (ou agents) sont en relation de diverses manières notamment par des dispositifs de coopération et de conventions qu'ils établissent entre eux. Par là, ils constituent une chaîne de production opérant une division du travail de la production artistique ayant pour finalité une production artistique.

Les Maa, par leurs pratiques, laissent apparaître un certain nombre de partenaires que nous appellerons *figures*: le compositeur, l'arrangeur, l'auteur, le producteur, l'ingénieur du son.

Nous ferons, par la suite, une analyse simplement descriptive de ces figures. Nous avons conscience que cette analyse ne donne qu'une vision parcellaire de la complexité des liens et des relations nouées entre les acteurs du champ des pratiques artistiques cependant elle met en évidence un certain nombre de questions relatives à notre problématique.

Par là nous souhaitons montrer quelques rôles, fonctions et la multiplicité des pratiques, que peuvent jouer ces différentes figures dans le champ des pratiques artistiques.

Tout d'abord :

- Le compositeur :

Plusieurs attitudes face à l'acte de composer sont mises en jeu dans les Maa. Tout d'abord, composer la musique soit par soi-même, soit par le biais d'un compositeur à part entière.

Les *procédures* de composition vont des individualités (David Bowie, Prince), au collectif compositeur (The Ex).

Une vidéo du groupe The Ex, *The Ex in beautiful frenzy* (2004) montre le groupe arrivant en répétition et dit ne pas savoir « ce qu'il va jouer ». Ensuite, nous voyons les musiciens écouter un disque de musique africaine. Puis d'*imiter* et enfin de se *réapproprier* les *matériaux musicaux* entendus, en vue d'un *processus de production créatrice* tenant compte du *projet* de ce groupe.

Plus tard, ce rythme est repris par la batteuse du groupe qui le transforme petit à petit. Les deux guitaristes partent sur cette idée là pendant que le chanteur écrit un texte en relation avec ce qui est joué et entendu par les autres membres du groupe.

Nous voyons là une procédure de composition collective qui montre une manière de faire tout à fait différente de celle employée, par exemple, par la chanteuse Madonna. En effet, pour cette artiste, la « division » du travail passe par un réseau d'individus qui ne sont pas forcément ceux qui vont jouer sa musique.

Le panel de rôles joués par la figure du compositeur glisse ainsi du tout individuel au tout collectif.

Puis :

- L'arrangeur : les arrangements se font parfois par le biais d'arrangeurs à part entière.

Prenons un exemple : Georges Martin, arrangeur des Beatles, est connu pour avoir une grande influence sur la musique produite par les Beatles. La chanson *Penny Lane* où nous pouvons entendre un arrangement fait par Georges Martin, avec un solo de trompette, entre autre, ajouté à un instrumentarium emprunté à la musique « classique » (flûte, fifre, cloches, trompette), donne toute sa couleur à la composition. Nous avons là un exemple caractéristique du rôle de participant à la création que peut jouer un arrangeur.

Et :

- L'auteur : un ensemble de rôles peut être joué par l'auteur. Dans la musique dite instrumentale, il n'y a pas d'auteurs de textes : l'absence d'auteur dans ces musiques permet de mesurer sa présence dans d'autres contextes musicaux.

Ces rôles vont de l'écriture par un auteur à part entière qui donc n'est pas directement membre du groupe (comme par exemple Boris Bergman pour l'artiste Alain Bashung) à l'écriture semi-collective (John Lennon et Paul McCartney pour les Beatles).

- Le producteur : le producteur, parfois, pour certaines musiques, par exemple pour la chanteuse Madonna, participe pleinement au processus de création notamment par la contribution qu'il peut proposer à l'artiste, comme, par exemple, par le soutien financier éventuel qu'il peut apporter, ou par son degré d'implication dans la production artistique.

Enfin :

- L'ingénieur du son : est une personne essentielle à la création, car il donne parfois son point de vue sur ce qui s'enregistre, par le matériel qu'il utilise il influe de manière conséquente sur le son du groupe mais aussi il *tourne* parfois avec le groupe. Il est donc un interlocuteur privilégié du groupe.

Cette « chaîne de production » construite ici, constitue une description sommaire d'un ensemble d'acteurs dans le champ des pratiques artistiques en Maa. Par-là, nous voyons que les notions de : collectif, procédures, lieux, moyens (d'amplification par exemple) et de projets artistiques sont essentiels à notre problématique nous verrons plus loin pourquoi.

Les Maa sont :

b/ actuelles... : elles signalent un rapport au temps et à l'acte

Le terme même de Musiques actuelles amplifiées inclut une première définition de ce rapport au temps. Ainsi, le terme d'*actuel* nous renseigne sur le fait simple que les Maa sont d'aujourd'hui, elles nous parlent de notre temps.

Elles signent, par-là, leur rapport au temps vécu aujourd'hui. Ainsi, les Maa se caractérisent par des *expressions musicales* ou *actes de paroles* en rapport au temps, temps présent. Nous pourrions dire quelles ont valeur de *mémoire* de notre temps, comme un bout d'histoire mais elles sont aussi des *actes*.

Il nous semble, que la question du temps, est une question essentielle que se pose tout musicien quelle que soit sa pratique artistique.

Nb : Nous aborderons cette question par les apports de la philosophie en fin de texte.

Par ailleurs, la dimension « actuelle », c'est-à-dire celle de *musique en acte*, d'être acteur de, dans et par sa pratique, nous semble essentiel pour la compréhension des multiples significations et implications de notre recherche.

Les Maa sont :

c/ amplifiées : le rapport à l'amplification par l'électricité et les nouvelles technologies :

Sans l'électricité et les inventions technologiques permettant l'amplification du son la plupart de nos médias de « communication » n'existeraient pas : radio, télévision, Internet, microphones, haut-parleurs, téléphones, amplificateurs, effets, lecteurs- enregistreurs, ...

Ainsi, les Maa sont nées et continuent à se développer par les apports de l'électrification (et aujourd'hui de sa numérisation) et des nouvelles technologies.

Par exemple, la musique des Sex Pistols (Punk) sans l'effet de saturation n'aurait pu être produite.

- Faisons un détour par la naissance des *effets techniques* très largement mis en oeuvre et développés dans les Maa.

Ces effets techniques ont été décrits par Michel Chion dans *Musiques, médias et technologies* (Dominos Flammarion, 1994. (p 13 à 23)

1/ « La captation : consiste, par l'intermédiaire d'un ou de plusieurs microphones, à convertir une partie d'une vibration dite sonore, par définition éphémère et complexe, en une autre chose qui peut être aussitôt retransmise à distance en prenant la forme d'une oscillation électrique, ou bien d'abord fixée sur un support(...) la captation sonore a commencé par (...) le phonographe primitif fonctionnant sans électricité. »

2/ « La retransmission du son à distance est apparue au cours des recherches concernant le télégraphe (...) sous la forme du téléphone privé », de la « radio, de la télévision, etc. »

3/ « Le phono-fixation » ou l' « enregistrement, a été inventée en 1877.

Elle « permet (...) la réécoute littérale d'un phénomène sonore à l'infini. »

Parmi les grands supports utilisés dans les maa et plus largement aussi dans d'autres courants musicaux, nous repérons l'enregistrement analogique (exemple : Shellac) et l'enregistrement numérique (exemple : Public Enemy, Björk).

4/ « L'amplification électrique » naît aux environs des années 1920. Elle permet de « faire écouter le son à une puissance collective, mais contrôlable. » Ainsi, par la transformation du

son en énergie électrique, est rendue possible la diffusion du son dans des lieux à même d'accueillir un public nombreux, sous-entendu par « puissance collective. »

5/ « *La génération électrique du son* : l'existence des haut-parleurs, dont la membrane est excitée par un courant électrique modulé, a donné rapidement l'idée de générer le son directement pour ceux-ci, sans passer par un son créé devant la micro. »

6/ « *Le remodelage du son* » correspond à tous les traitements du signal sonore électrique par des effets comme la Réverbération, l'Echo, le Delay, la Distorsion, le Dolby, la Wah-wah, ...

Ces 6 effets techniques de base ont contribué à l'émergence :

- D'*artistes* : Autechre, Venetian snares, Mickael Jackson, Prince, Can, Bob Marley, the Doors, Jimmy Hendrix, the Pixies, James Brown, Public Enemy.
- De *musiques* comme celles d'Afrika Bambaata, des Beastie Boys ou d'Aphex Twin ; plus généralement du rap, de la R'N'B, des Musiques électroniques et du rock
- De *concerts* pour des publics dans des *lieux* plus ou moins spécifiques à l'écoute et à la pratique des Maa, permettant entre autres la création des SMAC (Scènes des Musiques Actuelles)
- D'*outils* pour l'*enregistrement* du son maintenant l'ordinateur et les logiciels comme Logicaudio
- D'*une lutherie instrumentale spécifique* voire nouvelle (les violons électriques, les guitares électriques, la boitent à rythme notamment TR808 et la TB909, le tourne-disque pour les DJ...)
- D'*outils pour la transmission du son* comme les haut-parleurs, les câbles (jacks et xlr), ...
- D'*appareils* pour le remodelage du son comme par exemple les effets Delay, Reverb, ...
- De *dispositifs de diffusion* notamment par les radios et les disques pour de larges publics
- De *marchés multiples* notamment par les Majors (EMI, Universal...) mettant les artistes en concurrence sur ces mêmes marchés et contribuant à la marchandisation de nombre de productions artistiques.

Tous ces effets sont devenus par leur utilisation des **moyens** de création, de production, de diffusion et d'amplification que chaque artiste met en œuvre, en acte de manière diverse et variée selon sa démarche artistique et/ou commerciale entre autre.

Cependant,

1.3 la définition des Maa pose problème : mise en relation des diverses manières de définir les Maa

En effet, nous voyons que les Maa, dans le champ des pratiques artistiques, impliquent notamment des *collectifs humains* liés par des *pratiques* diverses tournées vers la *production musicale* (multiplicité des esthétiques) en utilisant de diverses manières les *lieux, moyens* et *outils* de diffusion culturels propres à un *contexte historique*.

Cependant, face à la très large médiatisation des Maa, à l'uniformisation des pensées et des pratiques, à la sacralisation des stars et de l'« artiste », et plus globalement à la politique néolibérale qui réalise, de manière tentaculaire, la colonisation de toute production humaine en marchandise, face à la dissolution sournoise des collectifs humains en restituant l'humain comme « prédateur » et en empêchant, par la précarisation de l'emploi, toute capacité de se projeter dans l'avenir, *comment l'école de musique et l'enseignant sont-ils amenés à repenser leurs pratiques, leurs rôles et leurs missions ?*

Un certain nombre de structures de formations ont contribué à repenser, par de *nouvelles approches pédagogiques*, l'ensemble de ces questions.

II / Les pratiques dans le champ de l'enseignement des Maa :

approches pédagogiques

Les Maa et les structures de formation n'échappent pas aux interrogations sur leur enseignement et les apprentissages, ni sur la prise en compte des contextes historiques, donc des enjeux de société de l'enseignement des Maa.

Les documents, cependant, concernant une réflexion sur des dispositifs d'apprentissage et d'enseignement en lien avec notre problématique, sont rares. Cependant, l'une des pratiques pédagogiques « courante » dans le domaine des Maa, notamment dans le secteur associatif, se nomme :

1/ Accompagnement Des Pratiques :

a/ contexte :

Pour construire notre réflexion concernant l'Accompagnement Des Pratiques², nous nous sommes appuyés sur l'intervention de Thierry Duval, membre du Collectif et directeur du Cry³, publiée dans Enseigner la musique n°8, 2005.

L'ADP est « une démarche pédagogique et culturelle » élaborée au départ d'une réflexion à partir d'un ensemble de points de vues et de constats.

En effet, selon le Collectif, la vision de « démocratisation culturelle » menée par les politiques culturelles, depuis 40 ans, auraient construit un certain nombre de clivages notamment en terme d'accès à certaines pratiques en construisant des hiérarchies entre les « champs artistiques » et en délégitimant un certain nombre de savoirs et de rapports aux savoirs, donc d'accès à certaines pratiques.

Ainsi, l'« action culturelle », au sens du Collectif, serait une « vision politique plus large, qui intègre les mutations économiques, technologiques de la société et situe la personne « citoyenne » au cœur de leur démarche éducative.

b/ définition :

L'ADP est, selon le Collectif, aussi une « démarche pédagogique » : quelle est-elle ?

L'accompagnement, pour le Collectif, serait un acte qui « comprend des notions de mouvement, de secondarité⁴ et de solidarité »⁵. Dans ce cadre, le « musicien amateur » est

² Note pour le lecteur : nous noterons l'accompagnement des pratiques, dans la suite du texte, par l'abréviation : ADP

³ Pour plus d'informations sur le Cry et le Collectif, nous renvoyons le lecteur au site Internet du Cry.

⁴ Secondarité : semble être pris dans le sens de « seconder » un projet, une personne et donc le professeur n'est pas « premier ».

⁵ Les extraits entre guillemets sont extraits de la conférence de Thierry Duval retranscrite dans la publication : Enseigner la musique n°8, Cefedem Rhône-Alpes, 2005

« celui ou celle qui s'approprie la musique comme espace d'expression artistique et qui développe cette activité ponctuellement ou tout au long de sa vie pour son seul plaisir ».

Cette démarche « défend plutôt l'émancipation des individus et la créativité au centre de l'acte d'apprentissage individuel et collectif ».

Ainsi, elle est visé la prise en compte des « demandes de formation » de la part des groupes et des contextes de « vie et d'action de la personne » afin de proposer une « offre de formation » de la part des structures de formation en mettant en relation école et société.

La prise en compte de la notion de « projet » à faire émerger, à développer et à construire s'établit sur la base d'un « contrat » et de la « négociation. »

Elle se décline notamment par :

c/ l' « offre de formation » :

Elle se caractérise, dans le cadre d'une philosophie d' « accompagnement », par la « modularisation », c'est-à-dire que les apprentissages se font selon des processus mouvants qui intègrent donc différentes entrées permettant à l'apprenant de s'approprier l' « objet de formation. »

Par ailleurs et en complément, différents temps de formation sont proposés : il y a une alternance entre des temps de « pratique autonome » et des « temps de formation. »

d/ « diversité et mixité des modes pédagogiques » :

Elles sont décrites par le Collectif notamment par des situations d'apprentissage diversifiées :

1. Les « situations pédagogiques collectives » construites par des ateliers divers et qui proposent des contenus d'apprentissages tels que : « savoir jouer en écoutant les autres, savoir trouver sa place dans le jeu collectif ».
2. Les « situations de confrontations musicales » construites par « les bœufs » ou dans « les salles de répétition » par exemple. Ces situations sont prises dans le sens de dispositifs pratiques mis en place dans une optique de rencontres, d'échange et de partage de pratiques musicales.
3. Les « situations pédagogiques partant d'une démarche de projet construit par les « ateliers résidences/création » par exemple.
4. Les « situations utilisant les nouvelles technologies et technique du son » par « le pôle multimédia », la « répétition » ou « la scène », entendus dans le sens de *moyens mis au service de l'expression de soi par la pratique artistique*.

d/ « le rapport à l'évaluation » :

L'évaluation, dans ce cas, aurait pour « intérêt » de « donner des points de repère » concernant les apprentissages effectués par l'apprenant, la pratique du formateur et la structure en elle-même dans ses propositions d'offre de formation et de contenus de formation.

Les modes d'évaluation sont ensuite adaptées aux situations d'apprentissages individuelles, en ateliers ou en groupes constitués.

e/ « le rôle du formateur » :

Selon le Collectif, le formateur se définit dans ce cas d'abord « par la réflexion qu'il a sur sa pratique » artistique. Il aurait ainsi « deux fonctions » : l'une de transmission et l'autre d'accompagnement.

L'ADP se définirait donc comme une démarche pédagogique qui s'inscrit dans une réflexion qui articule plusieurs champs : politiques, culturels, économiques et d'enseignement (formation et apprentissage) autour du « praticien amateur » vu à la fois comme personne et musicien actif.

L'ensemble est traversé par la notion de plaisir qui s'exprime dans la dimension « de faire (...) et d'apprendre ».

2/ Espace critique et réflexif concernant l'ADP :a/ intérêt :

La position dans le champ de l'enseignement que propose la notion d'ADP nous semble être une proposition intéressante relativement à notre problématique.

D'une part, elle prend en compte les *contextes* humains, sociaux, historiques, politiques et culturels afin de proposer dans le champ de l'enseignement un ensemble de dispositions et de *dispositifs* qui proposent une certaine vision du rôle et des missions des écoles de musique, de l'enseignant et de l'enseignement collectif.

D'autre part, par la prise en compte des contextes, la réflexion sur les rôles, positions et dispositions, des agents du champ de l'enseignement s'articule également par et à travers les apports des *sciences de l'éducation* et d'une *réflexion éthique* notamment sur le « vivre ensemble », l'« accompagnement » ou la « secondarité ».

Enfin, la prise en compte de la *dimension collective de l'enseignement, la pratique réflexive* par la rédaction de documents comme celui évoqué plus haut et la prise en compte du *projet des collectifs* engagés dans les formations nous paraît tout à fait pertinente dans le cadre de notre réflexion .

Par l' ADP et la vision du Collectif, nous avons pu reconstruire des manières de penser et de repenser l' école et ses agents dans le champ de l' enseignement et des pratiques artistiques. Cet ensemble de réflexions nous amène à envisager le champ d' enseignement dans une dimension qui prend en compte une réflexion plus globale sur les enjeux d'un enseignement (et de l'école) dans une société et un contexte historique précis.

b/ pour aller plus loin :

Cependant, en contrepoint à l'ADP, nous formulons l'hypothèse que, la réflexion sur les *contenus d'apprentissage*, réflexion didactique est à mener plus avant. En effet, la réflexion sur ces mêmes contenus constitue un des points centraux de la réflexion à mener, selon nous, dans les écoles de musique et par les enseignants notamment, afin de repenser leurs rôles et missions face aux enjeux de nos sociétés contemporaines.

En effet, cette réflexion sur les contenus d'apprentissage nous semble insuffisante dans les textes concernant l' ADP : s'agit-il d'apports techniques relatifs à par exemple l'utilisation du studio ? S'agit-il de développer des démarches artistiques face à des questions que se posent les musiciens ?

III/ Champs artistiques et champ d'enseignement :

didactique et pistes de recherche

Notre réflexion s'articulera autour de plusieurs positionnements et réflexions didactiques, que nous dissocierons dans un premier temps.

Dans un deuxième temps nous envisagerons deux pistes de recherches possibles à mettre en œuvre dans nos pratiques enseignantes concernant notre problématique.

A/ les apports de la didactique

« La didactique » est une science qui « étudie des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. »(Wikipédia, Encyclopédie libre, en ligne sur Internet)

Ainsi, la didactique tient pour centrale la réflexion sur les « contenus disciplinaires », « savoirs savants », c'est à dire ceux des « sachant » qui enseignent et comment ces savoirs savants s'articulent avec les « savoirs à enseigner », c'est à dire comment ils sont réellement enseignés.

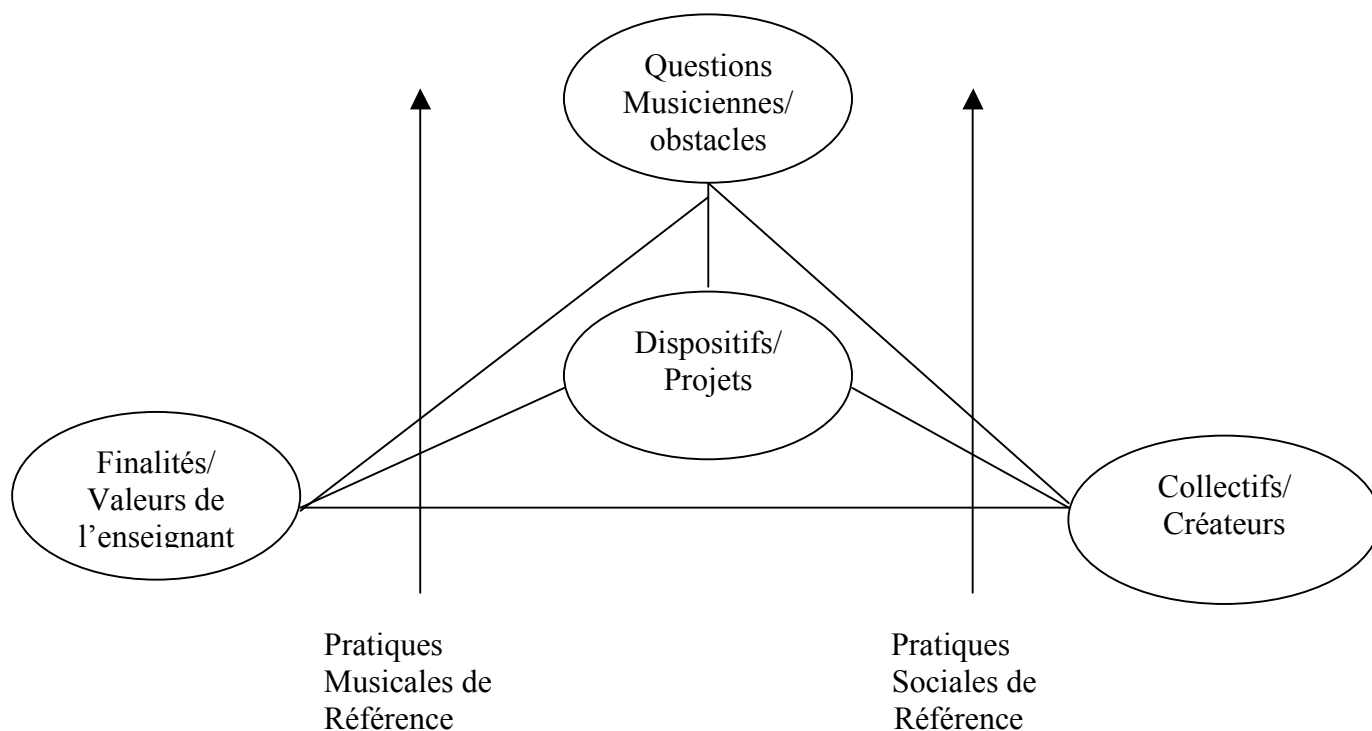
Ces savoirs savants sont pour nous dans notre problématique les *questions que se posent les musiciens dans leurs pratiques artistiques*.

D'après Michel Develay⁶ et Jean-Louis Martinand, les savoirs savants s'inscrivent dans des pratiques sociales de référence (PSR) . Ces pratiques sont des activités de « recherche, de production (...) mais aussi des activités domestiques et culturelles ». Ces Pratiques Sociales de Référence, dans le champ de l'enseignement musical, s'articulent dans des PMR, c'est-à-dire des Pratiques Musicales de Référence.

Les PSR et les PMR sont donc le « fonds d'expérience réelle et symbolique » qui traversent à la fois le champ d'étude scientifique que constitue la didactique et les agents (élèves, enseignants, musiciens) des champs artistiques et d'enseignement dans notre cadre de réflexion.

Les recherches en didactique des sciences ont permis d'établir, un maillage opératoire et interdépendant, entre les divers paramètres que nous avons tenté de rendre explicites durant nos travaux. En voici une représentation :

⁶ Michel Develay *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF , 2004.



Nous allons dans ce qui va suivre proposer quelques pistes de recherche permettant à la fois la mise en œuvre et la réflexion concernant notre problématique.

B/ Pistes de recherche :

Nous pensons que les questions de musicien que nous évoquons plus haut ont une dimension philosophique et ontologique. Nous allons éclairer ce point de vue par :

a) les apports de la philosophie : « Qu'est ce qu'un acte de création ? »

Question philosophique, certes, mais néanmoins essentielle . Nous allons maintenant tenter de répondre à cette question par la conférence de Gilles Deleuze donnée en 1987 qui pose la question : « Qu'est ce qu'un acte de création ? ». Deleuze pose :

- l'artiste/musicien, comme un créateur. Cependant, ceci ne peut être effectif que dans certaines conditions et exigences qui sont celles de l'acte de création.
- l'acte de création comme un acte de résistance face au temps et à l'espace. Cet acte de création s'exprime comme un cri, un acte de parole qui est un cri.

Ainsi, à la suite de G.D, nous pensons que le musicien (mais aussi l'humain) se pose un certain nombre de questions qui sont :

- Qu'est ce que le *temps* ? Comment maîtriser ce temps qui nous échappe ? Quels sont nos rapports aux temps ? Nos *perceptions* du temps ?
- Quels sont les *espaces* (lieux, formes, structures, territoires, sociétés) qui peuvent faire écho à notre acte de parole ?
- Quels sont les *moyens* (techniques par exemple) et les *matières sonores* à construire nécessaires à l'acte de création musical ?

A la suite de notre analyse des pratiques artistiques en Maa et des apports d'une réflexion philosophique, nous pouvons nous apercevoir que se rencontrent plusieurs points : le temps, les espaces, les moyens, l'acte de parole musical et les matières sonores (esthétiques par exemple). Chaque artiste ou collectif humain rencontre ces diverses questions de manière explicite ou implicite dans sa pratique artistique.

Cependant, comment les collectifs de praticiens(enseignants, élèves, directeurs, équipes pédagogiques) des écoles de musique pourraient-ils *rencontrer ces questions* ?

b) les apports de la pédagogie de projet :

un dispositif pour rencontrer des questions de
musiciens par les collectifs humains

Pour notre réflexion nous nous sommes intéressées à l'ouvrage de Francis Tilman : *Penser le projet- concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice* , édition Chronique sociale,2004.

Le projet, dans son acception la plus commune, recouvre ma notion d' *anticipation* (notion chère aux musiciens).

Cependant, ce terme selon Tilman, prend en compte d'autres dimensions. Nous en citerons quelques-uns parmi celles évoquées : désir, intention, objectif, esquisse, innovation, créativité, changement...

Cette notion de projet recouvre donc des termes multiples et évocateurs.

Le sens donné par Tilman est le suivant :

« Le *projet* est une *tâche*, définie et réalisée en *groupe*, issu d'une *volonté collective*, aboutissant à un *résultat concret*, matérialisable et communicable, présentant une *utilité sociale* »

Plus loin, Tilman décrit plusieurs typologies de la notion de projet. Celle qui nous intéresse ici est celle de : projet-action de formation définie comme suit : « *projet pour réaliser des apprentissages* ».

Ce type de démarche est décrit comme une démarche spécifique par la *résolution de problèmes* (nos questions de musiciens) consistant « à faire résoudre aux apprenants(..) Des problèmes qu'ils rencontrent » ou que l'enseignant leur permet de rencontrer par les dispositifs qu'il met en place.

Ainsi, la notion de projet, envisagée comme dispositif pédagogique, permettrait aux collectifs de devenir *acteurs de leurs apprentissages* dans la mesure où par la *confrontation à des questions de musiciens*, au travers de leur projet, ils seraient « contraints » à les résoudre par les exigences même qu'implique leur projet en terme de pratique artistique. Le projet étant « tourné » vers une ou un production(s) musicale(s).

Conclusion

Les enjeux, pour l'école de musique et pour l'enseignant, des Maa se situent sur plusieurs plans. L'école de musique d'aujourd'hui et de demain ne peut faire l'amnésie des enjeux de société que constituent l'accès à des pratiques diversifiées permettant des apprentissages musicaux contextualisés, orientés notamment par les projets, mis en œuvre par des collectifs humains.

Les écoles de musique, les équipes pédagogiques et donc les enseignants ont donc à mener une réflexion globale prenant en compte plusieurs dimensions dont l'une, essentielle, est celle ayant pour objet les contenus d'apprentissage liés à ces pratiques artistiques collectives.

Cependant, la question de la co-existence de diverses pratiques artistiques dans l'école de musique reste entière. Ainsi, l'accès à des pratiques diversifiées qui ne se penseraient plus comme « prédatrices » ou « dis-qualificatrices » l'une de l'autre serait le début de ce qu'appelle Isabelle Stengers une *écologie des pratiques* qui permettrait de *prolonger plus avant les rôles et missions des écoles* de musique et de l'enseignant face aux enjeux sociaux des politiques néo-libérales et de leur nocivité pour l'humain.

Bibliographie des ouvrages consultés/lus/relus/dévorés dans le cadre de nos travaux de recherche

Alain Accardo, *Introduction à une sociologie critique*, édition Agone, 2006

Howard Becker, *Les mondes de l'art*, édition Flammarion, 1982

Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art*, coll. Points seuil, 1998

Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, coll. Points seuil, 2001

Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, édition Minuit, 1980

Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, coll. Points seuil, 1997

Pierre Bourdieu, *La distinction*, éditions de Minuit, 1979

Philippe Breton, *Une histoire de l'informatique*, points Seuil, 19 ?

Philippe Breton, *L'utopie de la communication/ le mythe du village planétaire*,
La Découverte/poche, 200 ?

Michel Chion, *Musiques, médias et technologies*, édition Dominos Flammarion, 1994

Gilles Deleuze, *Qu'est ce qu'un acte de création ?* conférence, 1987

Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, 1992, 2004

Michel Develay, *Donner du sens à l'école*, ESF, 2002

Michel Develay/Jacques Lévine, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*, ESF, 2003

Enseigner la musique n°8, *Cefedem Rhône-Alpes*, 2005, Textes de Thierry Duval, Jean-Charles François, François Ribac, Eddy Schepens

Fabien Hein, *Hard rock, heavy métal, métal : histoires, cultures et pratiques*,
édition Musique et société, 2003

Paul Klee, *Théorie de l'art moderne*, Folio Gallimard, 1956, 1984

François Tilman, *Penser le projet*, édition Le Grain, 2004

Isabelle Stengers, *Cosmopolitiques I et II* (7 volumes réunis), la Découverte/Poche, 2003

SPENLEHAUER Claude

Promotion 2004/2006

Rôles et missions des enseignants de musique

Enjeux et Analyse des pratiques artistiques et pédagogiques en Musiques actuelles amplifiées

Problématique : *quels sont les enjeux d'une réflexion sur les contenus d'apprentissages liés à des contextes musicaux (notamment dans les Maa) pour les partenaires éducatifs (enseignants, élèves, directeurs, Ministères, collectivités locales, territoriales) face aux enjeux des politiques néo-libérales, enjeux de nos sociétés, et des missions des écoles de musique (Ecoles municipales, Ecoles nationales de musique, Conservatoire national et Supérieurs) ?*

Mots clés : musiques actuelles amplifiées/missions/rôles/didactique/contenus/analyse des pratiques