

« L'expérience de la culture »

DA CAS Stéphanie

PERCUSSIONS

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	1
---------------------------	---

PREMIERE PARTIE :

CULTURE ET CONTEXTE

<u>1° La notion de culture : phénomène impalpable ?</u>	3
---	---

A) Essai de définition	3
------------------------------	---

B) Caractéristiques principales	5
---------------------------------------	---

C) Processus d'évolution	6
--------------------------------	---

<u>2° L'enseignement spécialisé de la musique en France</u>	8
---	---

A) Un système pyramidal controversé	8
---	---

B) Vers une politique de démocratisation	9
--	---

C) Une volonté de structurer l'enseignement	10
---	----

D) Une politique démocratique de la culture	11
---	----

<u>Conclusion et transition</u>	13
---------------------------------------	----

DEUXIEME PARTIE :

LA CULTURE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS-MUSICIENS

<u>1° Les rapports à la musique</u>	15
---	----

A) Finalités de l'enseignement	15
--------------------------------------	----

B) Redéfinition de la spécialisation	17
--	----

C) Tradition et modernité	19
---------------------------------	----

<u>2° Les rapports à l'enseignement</u>	21
---	----

A) Des savoirs à enseigner aux savoirs pour enseigner	21
---	----

B) Faire l'expérience de la culture	24
---	----

C) Les projets : un moyen d'amorcer la réflexion	27
--	----

<u>Conclusion</u>	29
-------------------------	----

<u>Annexes</u>	31
----------------------	----

<u>Bibliographie</u>	43
----------------------------	----

*« Etrange travail de l'écriture, qui fait surgir les brumes de
L'intuition et du désir, les contours d'une pensée qu'on
ne soupçonnait pas nous habiter, et qui, sous l'effort de la
plume, prend vie comme malgré nous »*

Eddy Scheppens.

Introduction

Expérience et interrogations. Mon parcours d'élève est marqué par des tas d'incompréhensions. Je me posais ce genre de questions auxquelles je ne savais quoi répondre : Pourquoi devais-je apprendre à lire 7 clefs en solfège ? Pourquoi m'obliger à jouer des timbales alors que je n'ai jamais aimé ça ? pourquoi me faisait-on apprendre qu'avec des partitions ? Pourquoi me faisait-on jouer certains styles de musique et pas d'autres ? Pourquoi devais-je passer des examens que je vivais très mal, seule devant un jury ? Pourquoi devais-je participer à l'orchestre dans lequel je m'ennuyais profondément avec mes trois coups de triangle à jouer ?

Pourquoi ? Au nom de quoi ? Pourquoi je m'y conformais quand-même en bon élève ?

Pourquoi lorsque j'ai commencé moi-même à donner des cours j'enseignais à mes élèves de la même manière ?

Culture et transformation. Plus tard, en intégrant le CEFEDM Rhône-Alpes, j'effectue un retour en arrière : Petit à petit, je construis une culture qui me permet de répondre à toutes ces questions que je me posais. Les représentations de tout ce qui fait mon parcours évoluent très vite. En comprenant quelle musicienne on a voulu faire de moi, je définis mieux quelle musicienne je veux être et quels musiciens je veux former. Cette prise de conscience est fondamentale. Je me demande bien qu'elle alchimie a pu me bouleverser à ce point. Cette formation est un concept, elle est bien plus que l'acquisition d'une somme de connaissances. C'est une expérience -J'ai fait l'expérience de la culture- Tous les étudiants arrivent au CEFEDM avec un parcours différent, une spécialité différente, chacun a ses conceptions de la musique et de l'enseignement. Nous construisons une culture commune qui nous permet d'élever le débat, d'agir désormais en « praticiens réfléchis ». Mais une promotion de CEFEDM n'est pas une équipe pédagogique et personne ne retrouve ni ne retrouvera cette culture du métier dans le ou les établissements où il exerce car dans l'école le profil est semblable à notre entrée en formation : Elle est composée de professeurs aux spécialités et aux parcours diverses. Chacun a sa propre « culture », sa propre conception de l'enseignement dû à son parcours, sa génération, son expérience en tant qu'élève et professeur.

L'école s'inscrit dans une société qui évolue, qui est en constante mutation

Qu'est ce que la culture ?

Quelle est la culture professionnelle des enseignants-musiciens en France ?

De quelle culture professionnelle les écoles de musique et ses enseignants ont-elles besoin aujourd'hui?

Est-il possible, dans le contexte actuel de construire une culture commune du métier d'enseignant ?

La structure peut faire évoluer les professeurs de la même manière que les professeurs peuvent faire évoluer leur structure en « se saisissant » de leur métier. D'après le schéma d'orientation pédagogique 2007, cela ferait partie intégrante du métier que de contribuer à son évolution.

La culture ne peut se substituer à l'expérience. Elle est d'après moi un élément tout autant fondamental de l'action individuelle et collective car elle permet d'interroger nos conceptions, d'identifier nos valeurs et surtout, interroger leur cohérence dans leur mise en application au sein de l'école.

Il s'agira dans un premier temps de définir la notion de culture, de voir en quoi cette notion contient en elle les obstacles à son élaboration. Puis nous contextualiserons cette notion de culture à l'enseignement spécialisé de la musique en France en retraçant les grands événements qui l'ont structuré. Cela nous permettra de comprendre en quoi cette notion de culture professionnelle est un problème.

Dans un deuxième temps, nous tenterons d'expliquer les principales conceptions qui ont conduit à cette histoire collective à travers les deux grands pôles qui caractérisent notre métier : le rapport à la musique et le rapport à l'enseignement. Nous tenterons de comprendre en quoi notre politique culturelle actuelle implique de concevoir notre métier différemment et en quoi « faire l'expérience de la culture » est essentiel pour évoluer dans ce sens.

Culture et Contexte

1° La notion de culture : phénomène impalpable ?

A) Essai de définition :

Le mot culture (1) vient du latin « *cultura* ». Ce terme fut d'abord utilisé pour désigner l'action de cultiver une terre, une plante, dans le domaine de l'agriculture.

Cicéron fut le premier à appliquer le mot « *cultura* » à l'être humain :

« Un champ si fertile soit-il ne peut être productif sans culture, et c'est la même chose pour l'humain sans enseignement ».

En langue Française, le mot culture désigne tout d'abord les connaissances générales d'un individu. C'est la seule définition qu'en donne en 1862, le dictionnaire national de Bescherelle. Les connaissances scientifiques y sont présentées comme élément de premier plan.

Au début du 20^{ème} siècle, ce terme en France prend une seconde définition : on lui attribue une dimension collective. (2)

Ces deux acceptions diffèrent en premier lieu par leur composante dynamique :

- la culture individuelle comporte une dimension d'élaboration, de construction et donc par définition évolutive.

Quand on dit d'une personne qu'elle est cultivée (3), cela signifie que cette personne a acquis une large culture générale (histoire, sciences, arts...)

- la culture collective correspond à une unité fixatrice d'identités, un repère de valeurs reliés à une histoire ; la culture collective n'évolue que très lentement, sa valeur est au contraire la stabilité, le rappel à l'Histoire.

La culture collective comporte une composante de rigidité pouvant s'opposer au développement des cultures individuelles, ou pouvant conduire à des contrecultures, concept qui est inimaginable avec le sens individuel, la connaissance ne pouvant être que positive. La science, toujours en évolution, n'est de ce fait pas rattachée au concept de culture individuelle, dans les acceptions populaires, alors qu'elle en est une des composantes principales dans la teneur initiale du terme.

Mais c'est par l'art et l'histoire que les deux concepts se rejoignent. La culture individuelle inclut la connaissance des arts et des cultures, celle des différentes cultures humaines, mais bien évidemment celle affiliée à la culture collective à laquelle appartient l'individu. C'est là le point d'amalgame entre les deux acceptations : la culture individuelle est comprise comme connaissance de la culture collective dont on dépend.

Tylor, célèbre anthropologue Anglais, donna une définition de la culture collective en 1871, très complète pour l'époque, cette définition a fait office de référence. Il associa la notion de culture à celle de civilisation :

«La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société» (3)

En ce sens, la notion de culture est de l'ordre de l'acquis et non de l'inné, par opposition à l'état de nature. On dit toujours que les bébés ne font que manger et dormir. Effectivement quand on naît, on n'est pas encore cultivé, nous ne répondons qu'à des besoins de notre condition biologique afin de vivre, ni plus ni moins. Progressivement, nous développerons une culture propre à notre contexte.

Ce n'est que dans la nouvelle génération de sociologues français qui surgit après la dernière guerre que le terme désignant la culture collective devint populaire en France, sous l'influence de la sociologie américaine.

Puis il ya eu différentes confrontations pour différencier la notion de culture à celle de civilisations.

L'explication de cette notion n'a cessé d'évoluer depuis son apparition, elle fût et est toujours sujette à de nombreuses polémiques.

Il y a notamment de puissants enjeux économiques liés à l'ensemble des activités humaines : lorsque les entrepreneurs tentent par exemple de faire valider la notion de culture d'entreprise (4), certains y voient là un danger pour le sens vertueux (5) du terme culture.

Les diverses tentatives de définition et débats liés à ce terme permettent de compléter celle de Tylor et de distinguer un sens général de cette notion :

« un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. »

L'explication de cette définition que nous retenons (car elle est certainement la plus « moderne » et elle peut s'adapter à n'importe quel contexte) va nous permettre de mettre en lumière les caractéristiques principales qu'anthropologues et sociologues s'entendent pour reconnaître à la culture.

B) Caractéristiques principales :

On notera d'abord que Guy Rocher (6) a repris la formule de Durkheim : nous parlons de «*manières de penser, de sentir et d'agir*». Cette formule est plus synthétique et aussi plus générale que l'énumération de Tylor; elle est par ailleurs plus explicite que la formule «*manière de vivre*» («*way of life*») qu'on trouve dans beaucoup d'autres définitions. Elle présente l'avantage de souligner que les modèles, valeurs, symboles qui composent la culture incluent : *Les connaissances, les idées, la pensée, s'étendent à toutes les formes d'expressions des sentiments aussi bien qu'aux règles qui régissent des actions objectivement observables.*

La culture s'adresse donc à toute activité humaine, qu'elle soit cognitive, affective ou conative (i.e. qui concerne l'agir au sens strict) ou même sensori-motrice. Cette expression souligne enfin que la culture est action, qu'elle est d'abord et avant tout vécue par des personnes; c'est à partir de l'observation de cette action que l'on peut inférer l'existence de la culture et en tracer les contours. En retour, c'est parce qu'elle se conforme à une culture donnée que l'action des personnes peut être dite action sociale.

En second lieu, ces manières de penser, de sentir et d'agir peuvent être «plus ou moins formalisées»; elles sont très formalisées dans un code de lois, dans des formules rituelles, des cérémonies, un protocole, des connaissances scientifiques, la technologie, une théologie; elles le sont moins, et à des degrés divers, dans les arts, dans le droit coutumier, dans certains secteurs des règles de politesse, notamment celles qui régissent les relations interpersonnelles impliquant des personnes qui se connaissent et se fréquentent de longue date. Moins les manières de penser, de sentir et d'agir sont formalisées, plus la part d'interprétation et d'adaptation personnelle est permise ou même requise.

La troisième caractéristique de la culture, que comprend notre définition, est absolument centrale et essentielle; ce qui fait d'abord et avant tout la culture, c'est que des manières de penser, de sentir et d'agir sont partagées par une pluralité de personnes. Le nombre de personnes importe peu; il peut suffire de quelques personnes pour créer la culture d'un groupe restreint (un «gang»), alors que la culture d'une société globale est nécessairement partagée par un grand nombre de personnes.

L'essentiel est que des façons d'être soient considérées comme idéales ou normales par un nombre suffisant de personnes pour qu'on puisse reconnaître qu'il s'agit bien de règles de vie ayant acquis un caractère *collectif* et donc social. La culture, au sens anthropologique et sociologique du terme, bien qu'elle s'individualise, n'est cependant pas individuelle de sa nature; on la reconnaît d'abord et principalement à ce qu'elle est commune à une pluralité de personnes. Les sociologues parlent volontiers de la culture d'une classe sociale, d'une région, d'une industrie, d'un «gang». Ou encore, il arrive qu'on emploie l'expression «sous-culture» pour désigner une entité partielle au sein d'une société globale (la sous-culture des jeunes) ou lorsqu'on veut faire état des liens entre une culture et une autre plus étendue dans laquelle elle s'inscrit.

Un quatrième caractère de la culture, auquel de nombreux auteurs ont accordé une

Importance presque égale au précédent, concerne son mode d'acquisition ou de transmission. Rien de culturel n'est hérité biologiquement ou génétiquement, rien de la culture n'est inscrit à la naissance dans l'organisme biologique. L'acquisition de la culture résulte des divers modes et mécanismes de *l'apprentissage*. Les traits culturels ne sont donc pas partagés par une pluralité de personnes de la même façon que peuvent l'être des traits physiques; on peut dire que les derniers fruits sont le fruit de *l'hérédité*, tandis que les premiers sont un *héritage* que chaque personne doit recueillir et faire sien. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs défini la culture comme étant un «*héritage social*»; d'autres ont pu dire que c'est :

« *Tout ce qu'un individu doit apprendre pour vivre dans une société particulière* ».

Recourant à des formules différentes, un grand nombre de définitions de la culture, celle de Tylor y comprise, ont retenu ce caractère; certains l'ont même érigé en trait principal ou dominant de la culture.

C) Processus d'évolution :

Tout comme il y a une évolution biologique, certains éthologues ainsi que plusieurs généticiens estiment qu'il y a une évolution culturelle et que cette évolution se fait par *mutation*, puis est transmise par des « gènes » de la culture, appelés « mèmes », qui subissent une pression sociale et environnementale, aboutissant à leur disparition ou au contraire, à leur propagation.

La spécificité durable des cultures humaines est qu'elles fonctionnent comme des « débats politiques » entre positions différentes, des processus de propositions-objections, réorganisant constamment les collectifs sociaux. La disparition d'une culture n'est donc pas la « mort » d'un organisme, mais *le passage d'une configuration collective à une autre configuration collective*.

Le monde environnant de l'homme n'est pas statique, il est en mouvement incessant. Ce qui constitue l'histoire d'aujourd'hui n'est autre que des événements passés qui, au moment où ces événements se déroulaient n'avaient pas encore atteint le statut de faits historiques. Le meilleur exemple de ce phénomène est certainement les guerres mondiales, événements majeurs de la culture collective Française :

Quand nos grands parents partaient en guerre peut être avaient-ils le sentiment intime qu'ils allaient contribuer à écrire une page importante de l'histoire, peut être pas, mais dans tous les cas, au moment où ils partaient en guerre, pour chacun d'entre eux c'était bien le présent.

Ce présent qui pour leurs petits- enfants, n'est autre que le passé, constitutif d'une culture collective qu'ils ont acquis sur les bancs de l'école dans des livres d'histoire, vides d'émotions.

Le système de la culture est de former ce que nous avons appelé «un ensemble lié», c'est-à-dire de constituer ce qu'on peut appeler un système. Les différents éléments qui composent une culture donnée ne sont pas simplement juxtaposés l'un à l'autre. Des liens les unissent, des rapports de cohérence les rattachent les uns aux autres; lorsque des changements s'effectuent dans un secteur d'une culture, ils entraînent des changements dans d'autres secteurs de cette culture. (7)

Pour illustrer cette citation nous pouvons donner comme exemple l'amplification. Cette invention technologique de l'homme a influé sur l'art dans la mesure où trois musiciens amplifiés peuvent avoir autant de puissance sonore qu'un orchestre symphonique de deux cents musiciens !

Citons également une discipline artistique : l'électroacoustique qui traite le son grâce à des logiciels informatiques spécifiques comme « *cubase* » et qui viennent par la même occasion perturber les conceptions liées à l'art. L'homme par ses inventions s'amène lui-même à redéfinir son rapport à la culture.

La culture se transmet par l'oral, objet de diffusion comme la télévision. Elle se fixe grâce à des supports comme le livre pour l'écrit, le CD pour l'audio, le DVD pour la vidéo, ce qui lui permet de traverser le temps et d'être transmise de générations en générations.

La recherche est un élément fondamental du processus d'évolution de la culture, surtout dans notre société. Les pays dit développés lui consacrent un budget très conséquent. C'est d'ailleurs un objectif majeur de la politique actuelle en France.

Les grandes inventions technologiques et les grandes découvertes dans tous les domaines sont le fruit de la recherche de l'homme et contribuent à son évolution.

2° L'enseignement spécialisé de la musique en France

A) un système pyramidal controversé :

Avant la révolution Française, l'essentiel des traditions d'interprétation musicale était dispensé au sein de maîtrises religieuses qui furent toutes supprimées en 1791. Bernard Sarrette, capitaine d'état-major de la garde Nationale, conçoit un projet pour le remplacement de ces écoles de musiques religieuses mais seul le Conservatoire (7) de Paris sera créé en 1795 ainsi que plusieurs autres institutions comme l'Institut des Arts et Métiers, l'Ecole Normal, l'Ecole Polytechnique. (8) Napoléon 1^{er} ne tient aucun compte de l'enseignement musical dans son action réorganisatrice. C'est à l'instigation de certaines municipalités ou de personnes privées, mais non de l'Etat, que des écoles de musique sont créées en province. C'est le cas à Douai en 1806, Lille en 1816, Roubaix en 1820, Toulouse en 1821, Avignon en 1828, Marseille en 1830 etc... Ce n'est qu'après quelques années de fonctionnement que l'Etat accorde le label d'école « nationale » à certaines d'entre elles. C'est la naissance d'un système pyramidal, (succursales) dont le conservatoire de Paris est le sommet.

En 1833, notons que le chant apparaît comme discipline dans les programmes d'instruction de l'Education Nationale qui rappelons le, dépend du ministère de l'intérieur mais cette discipline sera supprimée en 1850 par la loi Falloux.

Dans le même temps et en réaction à l'enseignement officiel du conservatoire, plusieurs établissements spécialisés apparaissent à Paris. Parmi ceux-ci, on peut trouver l'Institution Royale de Musique Religieuse, lieu où seront formés entre autres Gabriel Fauré et André Messager ainsi que la Schola Cantorum, fondée en 1884. Certains de ses membres la quitteront pour créer l'école César-Franck en 1935. (9)

Ainsi, l'essor du réseau des écoles de musique tel que nous le connaissons aujourd'hui trouve véritablement son origine au 19^{ème} siècle, à la fois en réaction contre la disparition des maîtrises religieuses, mais aussi parce que l'Etat ne conçoit pas de prendre cet enseignement à sa charge.

En 1882, la loi Ferry rend l'Ecole Obligatoire, notons que ce n'est pas l'Ecole qui est obligatoire mais l'éducation (10). Ceci témoigne de la volonté de l'Etat d'éduquer le peuple. L'éducation musicale fait partie des disciplines enseignées. L'école apparaît comme fondamentale pour une sensibilisation massive à la musique. Ceci témoigne également de l'importance de cet Art dans la culture collective Française.

B) vers une politique de démocratisation:

Sous la 4^{ème} République (1946-1958), la grande disparité des niveaux des écoles de musique et le contrôle technique nécessaire à un enseignement musical spécialisé de qualité ne fait l'objet d'aucune attention de la part des services de l'Etat. D'ailleurs, il n'existe pas d'autorité administrative pour gérer ou réglementer un tant soit peu ce domaine. L'enseignement musical spécialisé, à la charge quasi unique des municipalités, ne bénéficie que d'une subvention globale versée seulement à 44 établissements. Elle ne représente alors que 2% de leur budget de fonctionnement. (11) En effet, l'enseignement spécialisé de la musique n'est pas inscrit dans la

Constitution : il n'est donc pas du devoir de l'Etat d'entretenir les écoles de musique hormis le Conservatoire de Paris.

Il faut attendre les changements institutionnels forts de 1958, pour voir se mettre en place un ministère des affaires culturelles confié à André Malraux.

Un arrêté du 27 Décembre 1962 installe une commission nationale chargée d'étudier les problèmes de la musique en France et d'élaborer un plan d'action. Elle rend son rapport en 1965.(12) Il y est prônée une réforme de fond avec une intervention souhaitée de l'Etat, forte et immédiate. Cette décision provoque une vive émotion dans les milieux musicaux. Malraux constitue alors un nouveau groupe de travail avec la participation du compositeur Marcel Landowski. Emile Biasini, directeur de théâtre, un des opposants au projet Landowski demande à Pierre Boulez d'élaborer des contre-propositions. Malraux décide de créer un Service de la Musique confié à Landowski. Ce service deviendra la Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et du Spectacle (DMDTS). Pierre Boulez quitte la France pour entreprendre une carrière de Chef d'Orchestre et de Compositeur à l'étranger.

Le plan de dix ans (13) opéré par le directeur de la musique Marcel Landowski et qui prend appui sur les collectivités territoriales, est basé sur l'idéologie de démocratisation culturelle et a engendré une prolifération des écoles de musique par région, sur tout le territoire Français.

La démocratisation culturelle (14) avait pour objectif la conversion du plus grand nombre au culte et à la fréquentation de l'art savant. Son dogme est celui de l'universalité du plaisir esthétique et de la transcendance de la création artistique, passée ou présente, par-delà les conditions sociohistoriques de la production des œuvres. Il est construit sur la représentation d'un corps social unifié et sur l'idéal d'un accès plus égal à un ensemble d'œuvres unanimement admirées, à un patrimoine commun des créations de l'esprit.

Ces années là sont aussi l'entrée fulgurante du Rock n'roll en Europe (15).

Elvis Presley est devenu une icône internationale. Le rock est lié à l'évolution des guitares et basses électriques, c'est aussi l'apparition des fameux disques 33 et 45 tours, c'est également la généralisation de la radio et de la télévision, instruments puissants de diffusion.

C'est aussi une image d'inconscience qui plaît aux jeunes et qui marquent une certaine rupture et provocation envers l'ancienne génération : « sex, drug and rock'n roll » et c'est aussi en aucun cas le projet de Landowski étant donné que les « grandes œuvres » sont plutôt écrites, d'esthétique dite « classique » et sont très loin de l'image que véhicule le rock...

Dans le même temps, et certainement, une fois de plus, en réaction contre cette prérogative de démocratisation, non représentative de l'ensemble du paysage culturel et d'une forte demande de pratique artistique ; l'enseignement spécialisé de la musique connaît un véritable essor. Les structures non contrôlées par l'Etat se démultiplient :

Cours privés dispensés de manière libérale, sociétés de musique associatives (orchestres d'harmonie, fanfares, chorales, ensembles instrumentaux traditionnels ou non) troupes de danses (classique, moderne, jazz, traditionnelle), sociétés commerciales (écoles liées à une marque de clavier numérique comme Yamaha ou encore les écoles de batterie représentatives d'une marque tel que Tama, Pearl, Sonor), structures para-administratives (associations para-départementales ou para-régionales, centres polyphoniques....) Jamais les Français n'ont autant pratiqué ou écouté de musique.

Jacques Doucelin (16) parle d'un véritable « *boom musical* », résultant notamment d'un accès à la musique facilité par les médias audiovisuel et les moyens d'enregistrements.

C) une volonté de structurer l'enseignement:

Il est important de signaler qu'à partir des années 70, la mise en place et l'usage d'appellations trompeuses, font que les écoles de musique se trouvent classées selon des critères sans aucune pertinence sur un plan juridique :

Un Conservatoire National de Région n'est pas plus National que Régional, ni dans son financement, ni dans son rayonnement, ni dans la majorité de sa population étudiante concernée.

Les Ecoles Nationales de Musique non plus. Seules les Ecoles Municipales Agréées ont une appellation qui caractérise bien leur statut. Ces classifications sont accordées par la DMD (direction de la musique et de la danse) car elles répondent à certaines conditions (17) :

Par exemple pour obtenir l'appellation CNR il faut une taille importante (entre 1000 et 2000 élèves) ; avoir un directeur titulaire du certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'école de musique contrôlée par l'Etat ; enseigner au moins 30 disciplines désignées en annexe dudit règlement (et qui représente tous les instruments de l'orchestre symphonique uniquement) ; disposer d'au moins 20 professeurs titulaires à temps complet (fonctionnaires municipaux), 2 accompagnateurs à temps complet ; 1 professeur animateur ; disposer du personnel technique et administratif suffisant ; l'établissement doit offrir des classes à horaires aménagées (CHAM) pour les élèves poursuivant des études générales et un enseignement musical spécialisé en parallèle. (bac technologique musique, à cette époque il s'agit du bac f11) On devrait parler plutôt d'écoles de droit public (écoles municipales) et d'écoles de droit privé (associatives, commerciales)

C'est à cette période que les écoles de musique commencent à se structurer. Différents regroupements d'établissements voient le jour :

A côté du travail pédagogique élaboré par la Confédération musicale de France (CMF) (18), les Conservatoires de Musique Parisiens décident de travailler ensemble et en 1968, se groupent en union, comme le font aussi les Ecoles de Musique de ces départements : Seine Saint-Denis, Val de Marne, Hauts de Seine. Ces 4 unions

départementales élaborent des programmes d'études musicales en commun, puis la ville de Paris décide de prendre son indépendance. Ces 3 unions sont un succès, beaucoup d'écoles de musique de Province souhaitent utiliser ces textes pédagogiques.

La création de la Fédération Nationale des unions de conservatoires municipaux de musique (FNUCMU) a donc pour objet de rassembler ces unions ainsi que les écoles de Province intéressées en une seule. Ce rassemblement deviendra en 1996 la Fédération Française de l'Enseignement musical (FFEM). Cette association Nationale sera le premier fédérateur français d'écoles de musique. Elle diffusera chaque année de nombreux textes pédagogiques et administratifs qui serviront à homogénéiser l'ensemble du secteur de l'enseignement musical spécialisé, en procurant un niveau national de référence à de nombreux établissements isolés.

D) une politique démocratique de la culture :

Une véritable politique démocratique de la culture se met en place dans les années 1981. Démocratiser la culture, c'est d'abord ne plus considérer un domaine artistique plus important qu'un autre. Avec Maurice Fleuret, comme Directeur de la musique du ministère de la culture :

Le terme de démocratie prend un tout autre sens par rapport aux politiques antérieures :

Démocratiser la musique, ce n'est pas seulement rendre la musique accessible à tous les Français, c'est rompre avec le principe élitiste d'une musique supérieure aux autres pour prendre en considération toutes les pratiques musicales. Autrement dit, la démocratie musicale n'est pas l'aboutissement d'une politique de diffusion du savoir et du goût, elle est une pratique sociale. (19)

C'est à la fin des années 1980 que, dans la perspective de la mise en place de la filière culturelle de la nouvelle fonction publique territoriale (FPT), et des discussions probables liées aux futurs statuts des personnels des écoles de musique municipales, se crée, avec la bénédiction des pouvoirs publics de l'époque, une nouvelle institution : Conservatoires de France. Rassemblement de personnes morales (écoles de musique) et de personnes physiques (directeurs, professeurs...), cette association permet à la DMD d'alors de faire état d'un interlocuteur censé représenter le terrain. Lorsque, dès 1991, les problèmes liés à la mise en place de ces nouveaux statuts apparaîtront en pleine lumière, Conservatoires de France abandonnera le combat administratif pour tenter de s'imposer comme la seule organisation qui, en France, souhaite mener une réflexion sur l'ensemble des problèmes rencontrés par les écoles de musique (20).

La moitié des établissements se retrouvent complètement ignorés par la mise en place de ces statuts étant donné qu'ils ne peuvent s'appliquer qu'aux écoles de droit public.

Les écoles de musique de droit privé depuis quelques années ont décidé de réfléchir également à un fonctionnement administratif un tant soit peu homogène : En effet, dans ces écoles règne la plus grande diversité de fonctionnement. Trois unions

départementales mènent une réflexion à ce sujet : Il s'agit de l'UCEM 92, la FSMD et l'AEMR. (21)

En 1991, c'est la création des premiers centres de formation diplômant au métier d'enseignants spécialisés de la musique. Le Cefedem Rhône-Alpes sera le seul centre où les 4 esthétiques de l'enseignement spécialisé sont représentées (classique, jazz, actuelles, traditionnelle)

En 1994-1995, il y avait 225 écoles contrôlées par l'Etat, 125000 élèves pour 6500 enseignants.

Le reste des établissements, non agréés par l'Etat soit environ 2900 écoles, comptait près de 480000 élèves pour quelques 24000 enseignants. Ces écoles n'existent que par la seule volonté des collectivités territoriales, presque exclusivement les communes. (22)

Conclusion de cette première partie :

Cette première partie nous a permis de définir deux types de culture (individuelle et collective) qui diffèrent par leur dynamique. En retraçant brièvement l'évolution de ce terme, nous avons retenu une définition générale sur laquelle sociologues et anthropologues ont apparemment trouvé consensus. Nous avons retenu cette définition non seulement parce qu'elle paraît être la plus récente mais aussi parce qu'elle semble pouvoir s'adapter à tout type de contexte sans contredire le sens général.

La culture collective est sans cesse à redéfinir car dépendante de l'évolution. Elle est un ensemble lié dans la mesure où les éléments qui la composent interagissent entre eux. La difficulté de cette notion est de définir « ce passage » d'une configuration collective à une autre configuration collective : **En ce sens, la culture collective ne serait elle pas ce qui fait débat et qui peut basculer dans un sens plutôt qu'un autre ?**

En quelques pages, nous avons contextualisé cette notion de culture dans le domaine qui nous intéresse en retraçant l'évolution de l'enseignement de la musique en France. Nous avons pu comprendre, comment tout un système s'est formé à la fois contre l'élitisme d'une institution musicale entretenue par l'Etat mais aussi pour répondre à une demande sociale, un engouement pour la musique dû à l'évolution des modes de diffusion, que l'Etat lui, n'a pas vu ou a feint de ne pas voir. Mai 68 n'a pas épargné les questions musicales, et a vu progressivement Maurice Fleuret gagner sa place de Directeur de la Musique. Et donc, un changement important de politique culturelle.

On ne peut traiter de la culture professionnelle des enseignants-musiciens sans au préalable mettre en évidence cette complexité : celle d'une polarité entre écoles de droit public et écoles de droit privé.

Il existe de grandes diversités de fonctionnements que tendent d'homogénéiser les acteurs du terrain par la mise en place d'unions fédératrices. L'Etat lui, n'a fait qu'accentuer cette polarité avec la mise en place de la FPT qui ne concerne que les structures de droit public.

Comment construire une culture commune du métier d'enseignant-musicien avec cette polarité structurante (droit public/droit privé) de l'enseignement qui coexiste? En effet, dans un contexte démocratique, il est évident que l'Etat ne doit pas contrôler les pratiques culturelles au nom de la liberté d'expression et afin de ne pas tomber dans un totalitarisme culturel, mais en revanche, ne devrait-il pas contrôler la musique dans le cadre de son enseignement aussi bien pour les structures de droit public que de droit privé ? L'enseignement spécialisé de la musique en France ne souffrirait-il pas d'un manque de débat sur ce qui est le fondement même de son existence ?

Maintenant que nous avons contextualisé cette notion de culture à notre domaine, nous allons pouvoir rentrer au cœur de notre sujet : la culture professionnelle des enseignants musiciens, « *ces manières de penser, de sentir et d'agir* » dont parle Durkheim, car ce sont bien elles qui ont conduit à cet enchaînement des

événements. Autrement dit, nous allons entrer de plain pied dans les conceptions qui ont conduit à cette histoire collective de l'enseignement musical spécialisé.

Transition :

Le choix de la méthodologie qui va suivre m'a été inspiré (aussi surprenant que cela puisse paraître) par un article traitant de la culture professionnelle.... des policiers !

Voyons un peu ce qu'il se passe sur le plan de la culture professionnelle dans cet autre corps de métier qui au premier abord pourrait paraître très éloigné du notre :

Sur les deux points centraux du travail policier que sont le rapport à la loi et le rapport à l'autre, les divergences sont fortement marquées.

Le rapport à la loi fait apparaître quatre groupes : ceux qui perçoivent la loi surtout comme une contrainte, dont il peut être licite de s'affranchir ; ceux pour qui elle est un cadre nécessaire, mais neutre ; ceux pour qui elle est un contrat entre les citoyens ; ceux, enfin, qui ne savent pas. Ces différences d'opinion s'accompagnent de différences de jugement : par exemple, ceux qui comprennent la loi comme une contrainte et dont le légalisme est faible sont plus portés à lier le développement de la délinquance à la présence des immigrés qu'à la détérioration des conditions économiques et sociales, détérioration qui à l'opposé est retenue par ceux qui ont une acception de la loi comme un contrat. Ces différences vont induire surtout des différences de comportement : en cas de faute grave d'un collègue, les uns considèrent qu'il faut d'abord la dissimuler, alors que les autres pensent qu'il faut d'abord la sanctionner.

Le rapport à l'autre, quant à lui, révèle un clivage analogue à celui déjà repéré par l'enquête de 1982 entre partisans de l'ouverture et partisans du repli sur soi, avec un net progrès de cette seconde tendance à l'issue de l'année de formation. Mais il montre aussi des différences sensibles dans l'idée que les intéressés se font de ce qui légitime l'action de la police. Pour les uns, la sécurité est une prérogative de l'Etat, dont la police est l'instrument. Pour d'autres, elle doit être un service public tourné vers les citoyens.

« Ce sont ces divergences qu'il s'agit de mettre à jour si l'on veut circonscrire plus précisément ce qu'on est en droit de désigner par culture professionnelle des policiers. » (23)

En effet, si l'on transpose cette étude à notre domaine, on se demande alors ce qui caractérise notre métier. Il s'agit bien de l'enseignement de la musique ou autrement dit, de la musique dans le cadre de son enseignement. Formuler ainsi, deux rapports apparaissent comme une évidence : le rapport à la musique et le rapport à l'enseignement.

Le rapport à la musique a été et est toujours très influencé par le modèle du Conservatoire de Paris. Mais l'ouverture des écoles contrôlées par l'Etat à d'autres musiques, suite à une politique de démocratie culturelle ainsi que le développement des centres de formation diplômant à l'enseignement musical spécialisé, amène progressivement l'ensemble des acteurs à une réflexion sur leur rapport à la musique et à l'enseignement...

La culture professionnelle des Musiciens-enseignants

1° Les rapports à la musique

A) finalités de l'enseignement

Dans le chapitre précédent, nous avons vu qu'avant la Révolution Française, l'essentiel des traditions d'interprétations musicales étaient dispensées dans des maîtrises religieuses qui furent toutes supprimées en 1791. La nature de l'enseignement prodigué dans ces maîtrises était de nature fonctionnelle : il s'agissait d'assurer la musique religieuse des célébrations par l'étude du chant, du contrepoint, de l'orgue et quelquefois d'autres instruments comme le violoncelle. Même en dehors de ces maîtrises, l'étude de la musique, que ce soit le chant ou l'instrument était de nature fonctionnelle comme en témoigne cette citation de Johann Joachim Quantz :

« Nous devons renforcer la musique aussi bien à la cour qu'à l'église et aux repas. » (24)

Le but de l'Etat lors de la création du Conservatoire de Paris était de former des interprètes « d'excellence » pour mieux susciter et afficher l'appartenance à une grande nation :

Sarrette : « C'est dans l'institut que non seulement on trouvera des moyens publiques ; mais encore pour les spectacles du peuple et les concerts digne de sa grandeur » (25)

En effet l'Etat voulait instruire son peuple et susciter chez lui un esprit patriotique dès le plus jeune âge. L'hymne Nationale, la fameuse Marseillaise est sans aucun doute l'une des motivations qui a conduit l'Etat à inscrire le chant dans son programme scolaire.

La musique avait donc une utilité dans la cité : celui de faire- valoir mais également un moyen non négligeable de susciter l'esprit patriotique chez le peuple. Nous avons vu que l'Etat n'a pas abandonné cette idée d'instruction avec le projet Landowski qui avait pour but que le plus grand nombre de Français accède à « La » grande musique, et au patrimoine culturel d'une manière générale. Depuis 1980, les finalités en matière d'enseignement musical ne sont plus les mêmes, l'enseignement-musical est envisagé comme une pratique sociale non élitiste. On peut tout de même se demander si l'enseignement musical a comme unique but de créer du lien social et l'épanouissement des individus ou si elle est un moyen de « panser » une fracture sociale (intervenir dans les prisons, les hôpitaux...) **Quel est donc véritablement le rôle de la musique et celui de ses enseignants dans la cité aujourd'hui ? (26).**

Cette politique passe donc par la reconnaissance et l'intégration de la diversité des pratiques artistiques et notamment musicales. Appliquer ce changement de politique pose de nombreuses questions, notamment celles-ci :

Aujourd'hui le jazz a été intégré par de nombreuses écoles de musique contrôlées par l'Etat mais c'est rarement le cas des musiques dites traditionnelles et des musiques dites actuelles. Seules les écoles des grandes villes, qui ont notamment un effectif considérable d'élèves, disposent d'un budget qui leur permet de proposer un large choix de disciplines dans les 4 esthétiques principales (musiques classique, musiques jazz, musiques actuelles et musiques traditionnelles). Dans certaines écoles (qui restent très minoritaires) on a vu se développer une offre d'enseignement impressionnante de diversité. C'est le cas notamment de L'école Nationale de Musique de Villeurbanne (27). Ce qui pose question, c'est que la démocratie semble s'effectuer par la prolifération des disciplines enseignées.

Ce phénomène peut s'expliquer : En effet, avec l'essor des écoles de musique qui s'est effectué depuis les années 1960, nous avons assisté à l'adoption largement répandu d'un certain modèle d'organisation de l'école de musique (28) : un cours individuel hebdomadaire, un cours de solfège hebdomadaire, une pratique collective (orchestre, musique de chambre...). Avec l'intégration de nouvelles esthétiques et en gardant ce modèle structurel, il n'est pas étonnant d'arriver à un nombre de disciplines considérable. L'école Nationale de musique de Villeurbanne reste un cas exceptionnel de diversité à l'heure actuelle. **On peut alors se demander si les écoles de musique à petit budget peuvent se démocratiser de cette façon ou si elles ne seront pas contraintes à « repenser » la manière dont est organisée l'école.** Ce type de fonctionnement coûtant évidemment très cher aux collectivités voir trop cher pour beaucoup d'entre elles. A la question ; « Afin d'accélérer le processus d'évolution de notre métier que proposeriez-vous ? » Cécile Richard (29) répond :

« Une remise en question de la structure, son organisation »

Démocratiser la musique, c'est aussi et surtout redonner toute l'importance à la majorité de la pratique musicale Française c'est-à-dire les amateurs. Cependant, une certaine confusion règne au sein des équipes pédagogiques et administratives dans la mesure où ces écoles doivent continuer à former des futurs professionnels de la musique. En effet, se démocratiser c'est prendre en compte toutes les demandes en matière de formation. La DMDTS veut que ces écoles mettent en place de nouveaux parcours afin de pouvoir s'adapter à une demande diversifiée mais le nouveau schéma d'orientation 2007 ne répond pas aux questions que cette politique suscite et qui répond à une demande sociale : On peut se demander ce qui distingue un professionnel d'un amateur si ce n'est que l'un est amené à faire de la musique un métier qui lui permette de vivre et l'autre est amené à garder l'enseignement musical prodigué par l'école dans un but de loisir. **Doit-on distinguer l'amateur du professionnel dans les compétences musicales qu'on leur fait construire ? S'agit-il uniquement d'un cursus plus allégé pour l'amateur ? Doit-on distinguer l'amateur du professionnel ?** On peut facilement imaginer qu'on ne peut répondre à cette question sans poser la question au préalable de la conception que nous avons du, professionnel, du

« spécialiste » et se poser la question de savoir si cette définition du spécialiste convient au contexte dans lequel évolue l'école de musique.

B) Redéfinition de la spécialisation.

Le Conservatoire de Paris a institué un rapport différent à la musique : Etre un bon musicien est devenu progressivement exceller dans la pratique d'un instrument spécifique dans le sens d'une grande maîtrise technique mais il faut savoir qu'auparavant, un bon musicien était poly-instrumentiste et évidemment quand on passe du temps à apprendre à jouer de plusieurs instruments plutôt que de diriger ses efforts sur un seul, on est techniquement moins performant sur chacun d'entre eux comme en témoigne cette citation de Johann Joachim Quantz (1697/1773) :

« Le premier instrument qu'il me fallu apprendre fût le violon ; je parus y avoir grand plaisir et habileté. Puis vinrent le hautbois et la trompette. (...) Quant aux autres instruments, tels que le cornet, le trombone, le cor de chasse, la flûte à bec, le basson, la basse de viole allemande, la viole de gambe et qui sait combien d'autres qu'un bon artiste doit pouvoir tous jouer, je ne les ai pas négligés. Il est vrai que, à cause de la quantité d'instruments qu'on a entre les mains, on reste en quelque sorte un bousilleur. (...) »

On l'aura compris, être un « bon musicien », c'est d'abord une affaire de conceptions. La conception du spécialiste avant était celle du poly-instrumentiste afin qu'il puisse s'adapter à différents contextes et styles de jeu. A cette conception s'est donc opposée celle du musicien ayant développé une grande maîtrise d'un seul instrument.

Foucault témoigne en ce sens : *« Il faut dépasser la conception de l'expert ultra spécialiste, modelé par une société libérale qui s'est rendue maître dans la segmentation des tâches et la spécialisation des savoirs et des disciplines ; Rappelons-nous que ce modèle technocratique n'a pas toujours été dominant et qu'autrefois l'excellence était au contraire l'apanage du savant, passé maître dans l'art de plusieurs disciplines (...) Que l'on pense à la renaissance et des hommes de la trempe d'un Léonard de Vinci qui pratiquait aussi bien l'architecture que la peinture, la sculpture, la logique ou l'anatomie. Si ce dernier était à coup sûr génial, il n'en reste pas moins le témoin d'autres conceptions de l'excellence » (30)*

Pendant longtemps, la conception du spécialiste était intimement liée à l'écrit :

Revue l'Orphéon (08/09/1863) : *« Le jour où les orphéonistes seront capables de lire la musique, un grand progrès artistique et moral sera réalisé (...) Ce qui avalise une conviction que personne ne s'aviserait de contester dans les rangs orphéoniques : connaître la musique, c'est avant tout savoir lire »*

Le développement des méthodes instrumentales prend son essor à partir du 18^{ème} siècle, (31) au moment où la technique instrumentale évolue et nécessite des explications spécifiques à chaque groupe d'instruments. Jusqu'au milieu du 18^{ème} siècle, en dehors d'un instrument comme le clavecin, l'apprenti s'exerce aux

rudiments de la technique de son instrument dans des annexes ajoutées aux méthodes vocales, assurées d'un marché plus large.

A partir de la fin du 18^{ème} siècle, les instruments se dégagent du second rôle auxquels ils étaient confinés surtout en France ; les évolutions parallèles de la théorie musicale et de la pratique instrumentale qui gagne en technicité, rendent l'apprentissage plus difficile. L'apparition du Conservatoire va amplifier l'édition de méthodes instrumentales spécifiques à chaque instrument (32).

A partir de 1795 et tout au long du 19^{ème} siècle, c'est la scolarisation de l'enseignement de la pratique instrumentale qui va se développer ; la reproduction des savoirs et savoirs-faire suivant une progression typée, une articulation des difficultés à dominer dans une durée donnée, des répertoires d'application construits pour la circonstance... A ce titre, la pédagogie pratique mise en œuvre dans les conservatoires au long du 19^{ème} siècle nous a laissé une production importante de méthodes et de cahiers d'études. Cette première sédimentation d'une production théorique est directement liée à la pratique de la pédagogie instrumentale dont elle est issue.

Parallèlement, la pédagogie musicale s'est aussi développée dans des structures alternatives par rapport au Conservatoire : ainsi, l'adaptation de l'apprentissage du solfège réalisé par Wilhem à partir de 1819, à la demande de la Société pour l'Instruction Élémentaire débouche à partir de 1830, comme nous l'avons vu, sur la pratique de masse du chant choral à l'école. Un de ces disciples, Eugène Delaporte engendra un extraordinaire mouvement de musique amateur vocale et instrumentale. En 1861, les sociétés musicales populaires, les Orphéons, les Fanfares et les harmonies comptaient déjà 100000 membres. Accusés par les musiciens « officiels » de ne pas être musiciens, les orphéonistes n'auront de cesse de leur donner des gages de bon lecteur.

L'apparition de nouveaux styles de musique engendre de nouvelles écoles non contrôlées par l'Etat, comme nous l'avons vu lors du chapitre précédent. Jusqu'à aujourd'hui, les méthodes instrumentales « alternatives » n'ont cessé de se développer dans tous les styles, nous pouvons citer par exemple les méthodes de batterie funk du célèbre batteur David Garibaldi du groupe « Tower of Power ». Beaucoup proviennent de l'Etranger, c'est le cas de la célèbre collection Albersolds pour tous les instruments dans le style jazz. Ces méthodes apparaissent certainement parce qu'elles sont « pratiques » pour enseigner et calquées sur le modèle d'enseignement du Conservatoire mais on peut se demander si comme les orphéonistes, l'écrit et la technique n'ont pas été également le moyen de gagner une certaine légitimité par rapport à ce statut d'art savant dont bénéficiait seulement la musique classique. L'évolution de la technologie dans le traitement du son viendra peu à peu perturber ce rapport à la technique. On peut citer par exemple « le dub » qui joue beaucoup sur des effets comme la réverbère, le delay etc...

Cette conception a encore évolué au fil des années. En effet, on peut considérer Jimmy Hendrix comme le Mozart de la guitare électrique rock, Bob Marley comme le maître incontesté du reggae, les tarafs de Haïdouks, spécialistes de la musique tzigane. Pourtant, tous autant qu'ils sont ne savent ni lire, ni écrire la musique et ils ont tous un rapport à la technique très différent : En effet si Jimmy Hendrix fait des

solos très « virtuoses », le reggae affirme un style épuré et une rythmique caractéristique simple. Les tarafs de Haïdouks ont notamment collaboré avec Bartok, le célèbre compositeur qui écrit toutes ses compositions. Les moyens d'enregistrement, liés au développement de la technologie, leur ont permis de travailler ensemble, de trouver en quelque sorte un langage commun. Communiquer et transmettre n'est-il pas l'enjeu de toute culture ?

Certaines musiques ont peine à trouver une légitimité communément admise comme le reggae, le rap, le punk, la techno certainement parce qu'elles ont un rapport moins technique à la musique comparée à un musicien classique ou un jazzmen. De plus, certaines musiques véhiculent une image festive et même de déviance (drogue, agressivité, look...) Beaucoup de personnes, les professeurs y compris, pensent que la techno par exemple n'est pas « de la musique » même s'ils se disent « ouvert » Mais alors qu'est-ce que la musique ? Elle naît et vie dans la cité. Enseigne-t-on les pratiques musicales ou le patrimoine musical ? L'école n'est-elle qu'un musée ? N'est-ce pas ce que lui reproche le spectacle que l'on nomme par opposition « vivant » ? (Les mots parlent d'eux-mêmes...)

C) tradition et modernité

Bien que la politique culturelle s'ouvre aux musiques diverses, représentatives de sa population, au nom de la démocratie, elle n'en reste pas moins vigilante par rapport aux médias et à une société de consommation : (33)

« Les œuvres du passé, en plus de leur qualité intrinsèque, jouent un rôle d'ancrage historique et constituent une source d'inspiration. Elles ont donc toujours et nécessairement leur actualité. Dans le contexte riche et complexe où évolue le spectacle vivant, l'enjeu d'une formation artistique exigeante nécessite l'acquisition de repères critiques forts, l'éducation du regard et de l'écoute, afin de prévenir les risques de dérive réduisant l'art à un simple objet marchand et sa pratique à des habitudes de consommation passive. »

Mais les dérives des médias et de notre société ainsi que l'image sociale qui peut être négative d'une musique ne doivent pas être confondues avec l'objet musical. Autrement dit, les éléments qui caractérisent un genre, un style particulier et qui renvoient à une certaine conception de la musique. C'est bien là l'objet de l'enseignement. Attachons-nous à débattre de l'objet musical plutôt que de la société, davantage l'objet du sociologue que celui de l'enseignant- musicien. Le spécialiste ne peut plus être associé à l'écrit et la technique (dans le sens de virtuosité). Aujourd'hui, le spécialiste est quelqu'un qui maîtrise un style musical. Le débat qui oppose technique et musique n'a pas lieu d'être. Le mot technique vient du grec « technê » qui signifie art, métier. Art étant entendu dans le sens d'artisan. La technique, c'est l'habileté dans la pratique d'une activité (...) La technique, cela peut être une capacité à relier différents paramètres musicaux dans un cadre esthétique prédéfini. Bien sûr, il ya du mystère dans cette alchimie, mais il est trop simpliste de séparer et plus encore d'opposer la musique à la technique. On a souvent entendu lors d'évaluations au Conservatoire : C'est un bon musicien, mais il manque de technique ou inversement, le pire des compliments après une audition : Sa technique est irréprochable mais il manque de musicalité. Il n'existe pas de technique qui ne

soit musicale. En effet, la musique est toujours liée à un contexte, à un style musicale, insistons sur ce point. On peut par contre déplorer un certain type d'exercices mécaniques relativement décontextualisés ou au contraire très marqués par leur forme scolaire, caractéristique de l'enseignement musical français (34), déformés par une transposition didactique (ou « l'art » de transformer un savoir pour le rendre enseignable) faussement rationnelle. Il faut développer une technique musicienne, plus humble et surtout plus concrète en termes d'apprentissages.

Un exemple concret pour illustrer cette idée : Dans le répertoire des percussions, il y a notamment des trios de marimba dans le style traditionnel mexicain que beaucoup d'enseignants percussionnistes de l'esthétique dite classique font jouer à leurs élèves parce qu'eux-mêmes les avaient joué dans leur parcours d'élève.

Les élèves travaillent la partition durant un mois environ, ils n'ont pas conscience de ce qui fait la particularité de cette musique, des apprentissages qu'ils font à travers elle. Ils n'ont pas conscience de ces arpèges, septième de dominante sur le 1^{er} degré... Ils n'arrivent pas à reconnaître que c'est cette même septième dont on leur parle en formation musical ! Ils travaillent jusqu'à ce qu'ils arrivent à jouer à peu près bien la partition avant de passer au travail d'un autre morceau écrit. Je n'ai jamais vu un seul professeur s'intéresser davantage à la démarche de l'auteur de ces trios qu'à sa partition. C'est pourtant cette démarche qui à mon sens est la plus musicienne : L'auteur, Philippe Spiesser a découvert cette musique, il lui a trouvé des particularités pédagogiques intéressantes. Notons au passage que ce musicien classique s'est intéressé à une musique traditionnelle extra-européenne dont l'apprentissage se fait par l'oral et non par l'écrit. Le fait que de la musique traditionnelle face partie du répertoire classique interroge également le sens de la mise en discipline par esthétique dans l'école qui ne trouve sa légitimité que dans les pratiques musicales qu'elle met en œuvre et les compétences des professeurs ... A la question : de quel instrument veux tu jouer ? Aucun élève ne m'a jamais répondu : de la batterie rock, jazz, funk...ils répondent tout simplement : je veux jouer de la batterie. L'organisation de l'école impose une spécialisation dès le début de l'apprentissage musical. La logique ne voudrait-elle pas qu'on se généralise et qu'on choisisse une spécialité ensuite ? En effet, comme nous l'avons dit, la musique mexicaine a certaines particularités qui font son style : septième de dominante sur le premier degré, arpèges et mouvements conjoints traités d'une certaine manière etc...L'auteur a donc compris le style mexicain et a arrangé ces thèmes traditionnels pour le marimba. Autrement dit, il a créé un répertoire écrit qui n'existait pas par la recherche et l'arrangement. Pourquoi ne pas faire écouter de la musique mexicaine aux élèves et ne pas leur faire « réinventer » la démarche musicienne de l'auteur ? C'est-à-dire leur faire arranger un thème mexicain pour leur formation ? Non seulement ils manipuleraient les arpèges, mouvements conjoints etc... mais en plus ils comprendraient les particularités de la musique mexicaine et s'essaieraient à une pratique musicale qui développe créativité et autonomie : l'arrangement. De plus, cette procédure musicale est adaptable à n'importe quelle esthétique. Mettre l'accent sur certaines pratiques musicales favorisant créativité et autonomie de l'élève comme l'arrangement, la composition, l'improvisation permettrait non seulement de créer du lien entre toutes les esthétiques de l'école et ses élèves, qui se confronteraient à des pratiques musicales communes (en dépit des différences de

genre et styles) mais également de donner davantage de sens à l'apprentissage de ces élèves.

Adopter la démarche que je revendique ici prend du temps -c'est un fait- Ce temps n'est donc pas consacré au travail de la technique instrumentale. Il s'agit là d'un choix pédagogique qui est directement lié à la question : quels musiciens voulons-nous former ? Quelles sont par conséquent nos priorités dans le contenu de nos cours et la manière de les concevoir ?

En essayant de communiquer cette « autre manière de penser » à plusieurs professeurs de percussions classiques, tous réagissaient mal. Se sentant jugés et qui plus est par une personne plus jeune et ayant beaucoup moins d'expérience qu'eux. Je ne suis pas la seule à connaître ce genre de situations délicates, qui demandent énormément de tact.

Cécile Richard, en parlant d'un de ses professeurs :

« Si je m'étais obstinée, cela m'aurait conduit à un blocage, à une situation conflictuelle, je pense. Cela n'aurait pas été constructif et l'équipe ne m'aurait pas suivi. » (35)

L'intérêt ici n'est pas de « critiquer pour critiquer » les professeurs de percussion classique dont je fais d'ailleurs partie, mais simplement d'interpeler et d'inviter à la réflexion pour faire évoluer ensemble notre enseignement et l'école de musique (largement dépendante du poids de l'histoire collective) en cohérence avec son contexte. Ce système de cours a été pensé pour former des interprètes d'excellence ne l'oublions pas. L'histoire nous a prouvé d'ailleurs que ce système était efficace car il a formé et forme encore bon nombre d'interprètes de très grande qualité. Que l'on soit d'accord ou non sur ce modèle d'enseignement là n'est pas la question. La question est de s'interroger sur le bien fondé de ce modèle et surtout s'il est cohérent avec le type de musicien que nous voulons former aujourd'hui qu'il s'agisse du professionnel ou de l'amateur. Comme l'a dit Cécile Richard lors de notre interview (36) :

*« On ne bouscule pas si facilement les représentations des gens et on ne peut pas reprocher à quelqu'un le fait d'avoir des conceptions qui sont le fruit d'une certaine époque, d'un certain système de formation. Il faut comprendre, on ne peut blâmer personne (...) La culture professionnelle générale est mouvante, évolue avec les conceptions, la société.
Chaque école suit à son rythme, ce mouvement général. »*

En effet, parfois les professeurs de musique classique ne pensent pas que cela puisse être autrement, ayant le sentiment d'appartenir à une tradition et de devoir contribuer à sa conservation. Leurs professeurs et avant eux, les professeurs de leur professeur, enseignaient de manière à peu près équivalente, dans un cadre institutionnel identique. La tradition est garante d'une qualité, sinon elle n'aurait pu résister au temps et se constituer en patrimoine. Cela n'est sans doute pas faux, mais c'est justement ce qui fait qu'elle ne s'adapte pas aux circonstances ou aux contextes qui ont évolué.

2° Les rapports à l'enseignement

A) Des savoirs à enseigner aux savoirs pour enseigner

1928: Henri Rabaud écrit (37) :

« ...On ne peut guère demander d'autres diplômes pour garantir l'aptitude à l'enseignement. Créer un véritable enseignement pédagogique et un concours spécial en vue de prouver les aptitudes pédagogiques a toujours paru, non seulement difficile, mais très dangereux. Enseigner à enseigner semble bien être autre chose qu'apprendre à suivre certaines méthodes, à employer certains procédés qui, en vérité, conviennent à tel professeur et ne sauraient être généralisées. Non seulement chaque professeur a sa façon d'enseigner qui correspond à sa nature personnelle, à son tempérament, mais encore, il la change d'élève en élève. »

Cette citation d'Henri Rabaud, résume très bien l'idée communément admise dans notre métier : On est pédagogue ou on ne l'est pas. Il serait plus judicieux d'écrire cette idée de cette manière : On naît pédagogue ou on ne naît pas. Jeu de mot intéressant puisqu'il met en évidence l'idée que la pédagogie serait de l'ordre de l'inné, du don par opposition à l'acquis donc ce qui s'apprend. Rappelons que cette opposition est le fondement même de la notion de culture par opposition à la nature. (que nous avons défini dans la première partie du mémoire)

En effet, notre métier requière des compétences difficiles à définir, c'est là toute l'explication de ce débat au sujet des compétences, toujours d'actualité.

Guy Avanzini (38) : *« les compétences du poseur de moquette ou du mécanicien sont facilement caractérisable. Il est plus difficile de laisser entendre que la formation professionnelle des enseignants est limitée et facilement prédéterminée, pas tant à cause d'une difficulté à définir la profession de professeur, qu'à cause de l'inachèvement de certaines des compétences à acquérir. »*

L'idée que la pédagogie ne s'apprend pas est certainement le seul consensus de tous les acteurs de l'enseignement de la musique, qu'il s'agisse de l'enseignement de droit public ou de droit privé, quelque soit le genre musical, le style et les pratiques associées ce qui explique un modèle largement répandu :

Il suffirait de maîtriser les savoirs à enseigner pour enseigner

Autrement dit, il suffit d'être un bon batteur de funk pour enseigner la batterie funk, il suffit d'être un bon pianiste de jazz pour enseigner le piano jazz, il suffit d'être un bon violoniste classique pour enseigner le violon classique etc....

Les enseignants n'étaient pas engagés pour leurs qualités de pédagogues mais pour leurs qualités d'artistes musiciens. Notons qu'à l'heure actuelle, les choses ont beaucoup évolué bien que cette situation persiste pour de multiples raisons.

La naissance et la reconnaissance des sciences humaines va venir perturber cette idée communément admise que très tardivement.

Un diplôme d'enseignement apparaît au conservatoire en 1947, le diplôme correspondant sera supprimé en 1963 pour ne réapparaître qu'en 1969 avec la création du certificat d'aptitude, censé garantir un niveau de compétences techniques et pédagogiques. Cependant, jusqu'en 1991, année de création des centres de formation, la certification des enseignants spécialisés de la musique ne se fera que sur examen et sans aucune préparation, sans aucune formation à l'enseignement. D'ailleurs suivant le prestige du candidat, les conditions d'accès à l'examen ne sont pas les mêmes : Par exemple en 1981 (39), il faut désormais être titulaire d'une médaille d'or ou d'une récompense de CNSM (conservatoire national supérieur de musique de Paris, celui qui a été créé en 1795 et qui entre temps a changé d'appellation) ou être muni d'attestations de trois personnalités du monde musical pour pouvoir se présenter à l'examen.

1987, Roland Pidoux, professeur de violoncelle au CNSM de Paris: « *Mais croyez vous vraiment que la pédagogie s'apprenne?* »(40)

Lorsqu'un peu plus tard, à l'occasion d'un colloque organisé à l'occasion du bicentenaire de la création du Conservatoire de Paris, on entend s'exclamer son directeur :

« *C'est nous qui avons inventé la pédagogie musicale !* » (41)

On se demande d'abord si, voir l'histoire ainsi n'est pas un peu réducteur, puis on se dit que, de la même manière qu'il existe plusieurs conceptions de l'excellence, force est de constater qu'il existe plusieurs conceptions de la pédagogie. On ne met pas tous la même chose derrière les mots, ce qui explique en partie les maux que connaît notre métier !

Michel Develay (42) : « *Que penseriez-vous d'un responsable de formation qui affirmerait que pour enseigner la lecture, il suffise de recruter des enseignants qui sachent lire ? Sans doute penseriez vous qu'il a raison mais qu'il omet d'autres compétences toutes aussi fondamentales. Des compétences concernant les modes de déchiffrage des enfants, la nature de la littérature enfantine, les méthodes de lecture etc...* »

A travers cet exemple, Develay met en évidence que la conception qui consiste à dire qu'il suffit de maîtriser les savoirs à enseigner pour enseigner est un peu simpliste et par conséquent insuffisante.

Michel Develay : « *la formation doit mettre en synergie d'une part les savoirs à enseigner et d'autre part, les savoirs et les savoirs faire nécessaires pour installer un enseignement au service de l'apprentissage (...) nous ne considérons pas que savoirs à enseigner et savoirs didactiques et pédagogiques soient associés comme les deux branches d'un système de vase communicant qui ferait que plus on maîtriserait un contenu , moins on aurait à maîtriser les savoirs et savoir-faire didactiques et pédagogiques correspondants et inversement. Souvent, nous avons entendu réclamer un enseignement de haut niveau au plan didactique et pédagogique. Mais que l'on nous entende bien. Ces savoirs ont à être intégrés les uns aux autres. A quoi serviraient des cours sur la transposition didactique ou sur tout autre contenu didactique, à quoi servirait un cours sur la pédagogie institutionnelle ou sur l'analyse par objectifs si ces derniers n'étaient pas utilisés pour*

décrire, analyser, expliciter, mettre en œuvre des séquences d'apprentissage/ enseignement ? Savoirs didactiques et pédagogiques sont au service de l'action et ne visent pas la connaissance pour la connaissance »

Sous ces termes techniques qui constituent le vocabulaire des chercheurs en sciences de l'éducation, se cache une idée simple : L'opposition entre théorie et pratique n'a pas lieu d'être. Les savoirs savants sont au service de la pratique, l'action et ne visent pas *la connaissance pour la connaissance*. En effet, la connaissance n'a de sens et n'est constructive que si elle est permet d'interroger l'action. Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie et les critiques faites au sujet de la théorie, (notamment la question éternellement conflictuelle de la formation musicale dans notre domaine) tient davantage à notre incapacité de penser le rapport à la théorie et la mettre au service de la pratique que de la théorie elle-même. Le but de ces différents savoirs et de la nécessité de les mettre en *synergie* est d'éviter d'agir aveuglément, d'interroger nos conceptions à la base de toute action afin de développer en quelque sorte une « pratique réfléchie ». C'est un moyen de prendre du recul et de se dégager de certains phénomènes plus ou moins conscients et qui ne correspondent pas aux valeurs que l'on défend sans même que l'on s'en rende compte.

Par exemple, à l'heure où l'on affirme l'inventivité et la créativité comme centrale dans l'enseignement musical dès le premier cycle, au nom une fois de plus d'une politique démocratique de la culture, nous voyons paradoxalement la majorité des écoles proposer l'étude de l'écriture et la composition comme discipline à part entière qu'à partir du 3^{ème} cycle.

Si on interroge l'histoire, source non négligeable de « savoirs » on peut l'expliquer facilement : En effet, le modèle d'organisation du conservatoire de Paris a institué par exemple une certaine mise en discipline par niveaux. Celles-ci trouvent leur légitimité seulement dans les conceptions qui l'ont engendré et qui ne sont plus les mêmes aujourd'hui.

1811: le journal de Paris (43)

« Monsieur Vogt, qui paraît être un virtuose distingué, aurait obtenu plus de succès si, au lieu d'exécuter un morceau très insignifiant de sa composition, il eût choisi quelque bon ouvrage d'un grand maître...on juge assez peu convenable qu'un élève croie n'avoir rien de mieux à nous faire entendre que ses propres compositions. »

1800: Gossec (44)

« il faut être parfait musicien pour entreprendre l'étude de la composition qui est le nec plus ultra de l'art »

Autrement dit la composition, ce n'est pas pour les débutants !!! Que l'on soit d'accord ou non, un cursus de composition dans l'esthétique classique n'est toujours pas accessible aux débutants- c'est un fait-, et, ce qui est un certain, c'est que ce fait provient de ces conceptions qui font parti de l'histoire collective qui n'est d'ailleurs jamais consensuelle, ces choses établies, que souvent nous n'oserions même pas penser remettre en cause. Si nous regardons par contre sur quelle pratique est basé l'apprentissage des musiques électroniques, la composition est fondamentale, ce qui, entre parenthèse, ne les empêche pas d'évoluer techniquement, c'est-à-dire dans la

maîtrise de leur instrument qui sont « des » machines, ordinateurs, logiciels, directement liés à l'évolution sans cesse de la technologie, toujours en ébullition et à laquelle il est communément admis de s'adapter pour ne pas être « largué ». La créativité de l'élève peut davantage se développer que dans l'esthétique classique qui base son apprentissage sur la lecture et l'interprétation d'un code ou tout est écrit et où rien n'est à inventer (seuls ceux qui pratiquent la musique ancienne interprètent encore un code où tout n'est pas écrit, cela est directement lié au statut du compositeur).

B) Faire l'expérience de la culture

Dans la première partie du mémoire, nous avons défini deux types de culture : la culture individuelle et la culture collective. Nous allons nous attacher maintenant plus particulièrement à la dimension individuelle de la culture. Nous avons dit que la dimension individuelle et collective de la culture comportait une différence de dynamique. En effet, si la culture collective tend vers la stabilité en fixant des repères d'identités liés à l'histoire; La culture individuelle tend davantage vers son élaboration, son évolution.

Jean Piaget a montré que le conflit cognitif, présent dans des interactions avec des objets, est un mécanisme central du développement cognitif dans les apprentissages. Le conflit cognitif évoque une tension interne de nature cognitive lors de la prise de conscience par une personne, que la réalité à laquelle elle est confrontée, ne correspond pas toujours avec les représentations qu'elle a construites auparavant. (45)

Ce qui l'amène donc à reconstruire mentalement une nouvelle représentation afin de dépasser cette tension et trouver en quelque sorte, un nouvel équilibre.

La culture, dans le sens de connaissance, joue un rôle fondamental dans la construction individuelle. C'est en apprenant des choses que nous faisons évoluer nos représentations, nos conceptions.

Les livres sont des sources de « savoirs » considérables à ce sujet. Si beaucoup de livres n'ont comme unique but, que de plonger le lecteur dans une histoire fictive, visant le divertissement, d'autres ont pour vocation de transmettre un savoir qui s'est construit au fil du temps. Rappelons que « se cultiver », c'est accroître ses connaissances, sa culture générale. On apprend quant-il y a conflit cognitif. Bien sûr, le plus souvent nous ne nous en rendons même pas compte, c'est une évolution lente et intérieure progressive, si nos représentations sont bouleversées trop rapidement sur un sujet qui a de l'importance pour nous, apprendre peut être douloureux. La plupart des enseignants-musiciens ne se sont jusqu'à présent jamais intéressés aux savoirs. S'ils sont volontaires pour se former et recherchent à évoluer en fonction du contexte, on peut tout de même regretter qu'ils ne s'intéressent qu'aux savoirs à enseigner et aux savoirs faire, autrement dit l'aspect « pratique » du métier.

Eric Valdenaire : « *Nous avons mis en place un système de formations internes. Des spécialistes d'une esthétique forment des spécialistes d'une autre esthétique. Les professeurs sont en demande surtout au niveau de l'informatique.* » (46)

Ils connaissent peu ou prou l'histoire de l'enseignement de la musique et ils négligent complètement les sciences humaines et notamment celles de l'éducation. Pourtant un grand nombre de recherches ont été effectuées qui enrichissent considérablement les métiers d'enseignement: comment apprend-t-on ?, comment fonctionnent les groupes ? etc... rappelons qu'il s'agit de recherches scientifiques, et même si l'étude de l'homme n'est pas une science exacte, elle connaît de grandes avancées tout comme dans d'autres domaines et rappelons également que les expériences menées sur le terrain se conforment à une rigoureuse méthodologie, qui prend en compte différents paramètres afin qu'elles soient la plus objective possible.

Cécile Richard : « *J'ai personnellement et régulièrement ce type de lecture et cela m'enrichit* » (47)

Ce type de lecture nous apprend des choses que l'on ignorait, la lecture nourrit en quelque sorte notre débat intérieur.

Eric Valdenaire (en parlant des professeurs) : « *ils n'ont pas forcément besoin de lire il y a l'expérience acquise sur le terrain* »

Avoir de l'expérience est un facteur non négligeable dans toutes les professions, mais cela ne suffit pas. Si l'adage bien connu nous rappelle que « nous sommes fort de notre expérience », il n'en reste pas moins que cette même expérience peut nous rendre également « fort de nos certitudes ». L'expérience se construit par rapport à un contexte général, une histoire et comme nous l'avons aussi démontré à plusieurs reprises, ce contexte évolue et cette expérience acquise bien que toujours utile peut très bien ne plus correspondre à de nouveaux enjeux.

L'expérience est liée à la tradition et rappelons que si la tradition est une valeur sûre, qui a fait ses preuves, c'est aussi ce qui fait qu'elle s'adapte difficilement à la modernité.

Prenons l'exemple du mécanicien qui, comparé à l'enseignant a des compétences bien définies : ayant beaucoup d'expérience, il sait réparer le moteur d'une Coccinelle en un temps record.

La technologie et le contexte ayant beaucoup évolué, il se peut que connaître très bien la mécanique de ces vieilles voitures ne lui serve guère pour réparer une « Kangoo » !

Alors s'il ne s'intéresse pas à cette nouvelle technologie et n'apprend pas, le fonctionnement de ces nouveaux moteurs, il se peut qu'il soit un peu « largué ».

Elaborer une culture c'est aussi une expérience parce qu'on la vit. Faire l'expérience de la culture, représente l'idée qu'elle est bien plus qu'une somme de connaissances qui s'accroît: c'est *mettre en synergie* savoirs pratiques et théoriques pour interroger dans la rencontre avec l'altérité, les conceptions qui sous-tendent nos pratiques afin d'agir d'une manière « éclairée », et ainsi, mieux s'adapter à l'évolution.

L'objectif du CEFEDM (centre de formation des enseignants de la musique) Rhône-Alpes est clairement défini en ce sens :

« La formation est organisée comme un parcours obligatoire pour tous, consistant à amener les étudiants à découvrir des territoires inconnus, à faire un retour réfléchi sur leur propre pratique, et à faire tomber les idées toutes faites. » (48)

En effet, La culture collective remplit sur le plan psychologique, une fonction de « moulage » des personnalités individuelles (49), il est donc important que le temps de formation des enseignants soit envisagé comme la mise en œuvre d'un temps qui permette une transformation individuelle pour les étudiants afin de *désaliéner, libérer et concevoir*. (50)

V de Landsheer : *« il est dommage que l'usage français ne permette pas encore de remplacer --comme l'anglais le fait- l'expression formation des enseignants (teacher training) à connotation technique, par le mot éducation des enseignants (teacher education) qui marque le mieux la volonté d'agir sur la personne totale. » (51)*

Effectivement avec le mot formation, on serait tenté de comprendre qu'il s'agit de mettre à la forme un formé, le mot éducation comprend une dimension plus éthique et exprime peut être un peu mieux l'idée que la formation doit aider l'enseignant à trouver sa forme.

Michel Develay : *« la formation doit elle tout autant être pensée en termes d'outils pour aider à comprendre qu'en termes de pratiques alternatives(...)la conception de la formation des enseignants semble aller dans le sens d'une professionnalisation qui recherche la compréhension à long terme du sens de leur action tout autant , sinon plus que l'opérationnalisation à court terme de compétences limitées(...) les formateurs des enseignants, sans doute nourris des transformations multiples qui ont affecté les méthodes et les techniques en éducation, ont conscience qu'au-delà du faire, il existe une nécessité à comprendre les enjeux de ce faire et à saisir les intentions ultimes qu'il masque. »*

Nous avons vu dans la première partie, que la notion de culture a été pendant très longtemps synonyme de civilisation. Faire l'expérience de la culture c'est aussi la rencontre avec l'altérité. La communication y joue un rôle important. Adamczwski à ce sujet dit qu'il s'agit de *« coopérer, confronter et partager. »*

La rencontre de l'altérité joue un rôle fondamental dans l'évolution individuelle. Un des apports importants des recherches initiées dans les années 70 par les successeurs de Jean Piaget est d'avoir mis en lumière une lacune dans cette théorie : l'importance des influences sociales dans le développement.

Ces chercheurs montrent qu'à un certain moment du développement, les acquisitions viendraient de la confrontation d'actions ou d'idées entre individus, d'où le nom de conflit sociocognitif (CSC). Ces acquisitions engendrées par la confrontation avec autrui seraient ensuite intériorisées pour être par la suite mobilisées de manière individuelle. (52)

L'enseignement spécialisé de la musique en France recouvre comme nous l'avons vu, différentes offres en matière d'enseignement dont les cours particuliers. L'intérêt pour un élève de prendre des cours dans une école plutôt qu'en cours particuliers est la pratique collective. Les enseignants sont de plus en plus amenés à travailler en

équipe. La transversalité ne pose pas de problème si l'école de droit public ne contient que l'esthétique classique, mais la démocratie fait entrer d'autres esthétiques dans l'école. Le problème est que ces esthétiques mettent en œuvre des rapports différents à la musique. Les professeurs n'ont pas les mêmes compétences et ne font pas construire les mêmes compétences à leurs élèves : L'esthétique classique base son apprentissage sur l'interprétation d'un code où tout est écrit. L'esthétique jazz a un rapport différent à la partition : tout n'est pas écrit, on développe des automatismes d'interprétation etc....

L'enjeu principal de l'équipe pédagogique aujourd'hui est d'élaborer des pratiques communes qui se déclinent différemment suivant l'esthétique :

« Lorsqu'on ne partage que des ressources, on est au niveau de la gestion. Avec le partage des idées, on peut faire des choix d'orientation politique. En partageant des pratiques, on commence à entrer de plain pied dans une véritable équipe et l'on peut s'attacher à définir des objectifs communs. Enfin, le partage des élèves n'est abordé qu'après une réflexion pédagogique. »

C'est un enjeu de taille car les enseignants sont spécialisés. L'enjeu de la formation professionnelle actuellement est de former des spécialistes-généralistes :

« Il faut passer d'un système co-errant à un système cohérent (...) les enseignants ne peuvent plus envisager leur métier de manière individuelle. Se mettre d'accord sur des contenus, sur des évaluations communes, sur des manières de faire est rendu de plus en plus nécessaire au sein d'un enseignement disciplinaire et au sein du groupe de disciplines concerné par un niveau déterminé. » (53)

C) Les projets : un moyen d'amorcer une réflexion

Les équipes pédagogiques doivent consacrer une place d'importance à la concertation et au débat. Les textes cadres appellent les équipes pédagogiques à se saisir de leur métier :

« Instance de réflexion, le conseil pédagogique veille à impulser la recherche et l'innovation pédagogiques, l'émergence et le suivi de projets. Tout en favorisant le débat, le foisonnement et la circulation des idées, il assure un rôle de communication interne, de coordination et de relais. » (54)

D'autre part, ce qu'il ressort des interviews effectuées est que tous les professeurs dans une école ne sont pas égaux face à la concertation. Les plus investis sont les professeurs à temps plein. Effectivement quand un plein temps est constitué par 5 heures dans 4 écoles, il semble bien difficile pour ces professeurs de participer activement aux réunions, d'autant plus que ces réunions se font en dehors des temps de cours et que cela engendre des frais de transport.

Il semble d'ailleurs que cela ne soit pas vécu comme un problème, il faut dire que les professeurs ne sont pas friands des réunions qu'ils ressentent comme des corvées, certainement par manque de motivation et manque de sens. Les recherches sur le fonctionnement de groupe a mis en évidence que les groupes se mobilisaient seulement lorsqu'ils avaient vraiment quelque chose à faire ensemble, ce qu'on peut vérifier sur le terrain :

Cécile Richard : « *En entrant par le projet, les professeurs s'investissent davantage, ne ressentent pas cela comme une corvée et le bilan fait sur ces projets nous permet de soulever des problématiques qui nous font basculer dans une autre forme de culture qui touche alors l'ensemble du métier et qui en ce sens pourrait correspondre à une culture professionnelle générale.* »

A la question :

« *Dans la mesure où les professeurs qui sont spécialistes dans un domaine s'ouvrent à d'autres pratiques et donc se généralisent, est-ce que cela influe sur le contenu des cours qu'ils donnent ? Cela a-t-il une influence sur la manière qu'ils ont de concevoir leurs cours ?* »

Eric Valdenaire répond :

« *Oui, nous avons travaillé par exemple sur des fondamentaux musicaux. Comment le musicien arabe appréhende le rythme, comment le classique l'appréhende, comment le musicien africain l'appréhende.* »

Les bilans faits sur ces projets semblent donc un bon moyen de faire entrer le débat dans l'école. Encore faudrait-il que les problématiques soulevées par la mise en place de la transversalité donnent lieu à un temps suffisant consacré au débat puis un temps de réflexion afin de réfléchir à une manière de mettre en place des pratiques communes.

Reste à savoir si l'ensemble des professeurs d'une école ont acquis une culture professionnelle qui leur permette de dépasser le stade de l'opinion, de mieux comprendre les enjeux de l'école pour que ces débats soient vraiment constructifs, d'autant plus que les objets de débat ne manquent pas. Et là encore on peut se demander si, pour prendre conscience que beaucoup de choses sont à débattre, il ne faut pas avoir fait l'expérience de la culture d'une manière ou d'une autre. Dans ce cas, comment savoir si un professeur a bien fait cette expérience là ? Comment savoir s'il a acquis une culture lui permettant d'interroger ses conceptions en fonction des enjeux de l'école ?

Conclusion :

Cette dernière partie nous a permis de rentrer dans les conceptions, « ces manières de penser, de sentir et d'agir » dont parle Durkheim qui est le fondement de l'histoire que nous avons préalablement retracé. Nous avons mis en évidence que l'enseignement spécialisé de la musique n'a plus les mêmes finalités. Le but de l'état n'est plus de former l'élite musicale de l'esthétique désignée comme plus légitime que les autres. L'enseignement spécialisé de la musique se veut aujourd'hui une pratique sociale. La démocratie semble poser certaines questions : Quel est le rôle exact de la musique et de ses enseignants aujourd'hui ? Est-elle faite pour créer du lien social, l'épanouissement des individus ou est-elle davantage le moyen de panser une fracture sociale ?

Ce changement de politique démocratique qui suppose la reconnaissance et l'intégration de la diversité des pratiques paraît difficilement applicable aux écoles bénéficiant d'un petit budget sans devoir repenser la manière dont est organisée l'école qui rappelons le a adopté le modèle d'organisation du conservatoire de Paris. Les écoles contrôlées par l'Etat ont pour mission de répondre à une demande de formation professionnelle aussi bien qu'une demande de formation amateur. Ceci suppose non seulement de proposer des parcours diversifiés mais également de se mettre d'accord sur ce qui est censé distinguer une pratique amateur d'une pratique professionnelle d'autant plus que la définition du spécialiste est directement liée aux conceptions ! En effet, nous sommes passés de la conception du spécialiste poly-instrumentiste à la conception du spécialiste mono-instrumentiste sachant lire la musique et possédant une grande technique. L'émergence de nouvelles musiques a vu naître une nouvelle conception du spécialiste qui se définirait aujourd'hui par le genre musical : Quel que soit son rapport à la technique et à l'écrit.

La conception de l'enseignement communément admise est qu'il suffirait de maîtriser les savoirs à enseigner pour être un bon enseignant.

Les chercheurs en sciences de l'éducation amènent le débat et en 1991 sont créés les premiers centres de formation diplômant. Il faut mettre en synergie savoirs, savoirs faire et savoirs à enseigner. La formation doit permettre de devenir un praticien réfléchi.

Il ne s'agit donc pas d'amasser des connaissances, mais de faire l'expérience de la culture. Cette culture n'a de sens que si elle permet d'interroger nos conceptions, nos valeurs, la manière de les mettre en œuvre, autrement dit la cohérence. L'acquisition d'une culture professionnelle est un outil pour aider à comprendre, l'histoire et les enjeux du métier.

La professionnalisation du métier d'enseignant passe par une culture commune du métier.

Cette culture commune du métier semble difficile, voir impossible à élaborer dans le contexte actuel dans la mesure où nous pouvons accéder au métier d'enseignant musicien spécialisé sans avoir automatiquement un diplôme ni suivi de formation. De plus il y a davantage de structures d'enseignements non contrôlées par l'Etat que le contraire.

Pistes de réflexion :

L'Etat devrait-il contrôler l'enseignement aussi bien dans les structures de droit public que de droit privé ? L'état devrait-il obliger à avoir poursuivi une formation pour pouvoir enseigner ? La professionnalisation d'un métier ne passe-t-elle pas par la formation ? Une telle mesure serait-elle concevable ? A l'heure actuelle, la fonction public permet de valider l'expérience d'un professeur, on peut se demander si la manière de valider cette expérience permet vraiment de vérifier si une personne a mis en synergie savoirs, savoirs faire et savoirs à enseigner. On peut également se demander si toutes les formations au métier de professeur, à l'heure actuelle, sont « pensées » de cette manière par l'équipe pédagogique étant donné que les textes cadres ne mentionnent aucunement la nécessité de cette mise en synergie. J'aurais aimé traiter ces questions pour compléter la réflexion que j'ai développée dans ce mémoire qui me paraît encore trop incomplet. Pour une prochaine recherche !

ANNEXES

Interview de Cécile Richard, directrice de l'école de musique municipale agréée à Saint Clair du Rhône

INSTANCES DE CONCERTATION

Quelles sont les différentes instances de concertation dans votre établissement ?

Le conseil pédagogique se réunit, environ, une fois par mois. Il est plénier mais non obligatoire. Je crois beaucoup plus à l'incitation et à la négociation qu'à l'obligation. Dans l'ensemble, l'équipe souscrit bien à ce système qui nous permet d'élaborer et de négocier un maximum de projets et de questions ensemble. Il semblerait que, petit à petit, les enseignants préfèrent « prendre le train ».

Ces réunions sont à la fois exploratoires, informatives et décisionnelles, selon l'ordre du jour.

Un ordre du jour est toujours donné 15 jours à l'avance (pour permettre de préparer la réunion ou de faire passer des informations en cas d'absence). Un compte-rendu est toujours réalisé aussi vite que possible après les réunions. Je me charge des deux. Pour les commissions ci-après, j'ai demandé aux enseignants de s'en charger. Des commissions se réunissent selon les axes de réflexion du projet d'établissement. Les professeurs y sont intégrés soit selon leurs spécialités, soit par choix. Il n'y a pas à proprement parler de départements « disciplinaires » (je crains que ça ne soit un élément supplémentaire de cloisonnement et ça ne correspond pas à notre mode de travail, ni à notre organisation).

Des réunions ponctuelles sur des projets peuvent avoir lieu, en fonction des besoins.

CONCERTATION DES ENSEIGNANTS

Concernant les obligations inséparables du service d'enseignement, comment aménagez vous le temps de travail de vos professeurs ?

Sur un poste de 20 heures, il est clair qu'on parle de face à face pédagogique, la concertation est en plus. Retirer des heures de face à face pédagogique pour comprendre la concertation ne serait pas raisonnable et pas négociable auprès des élus. Comparé aux autres corps de métiers qui ont un temps de travail de 35 heures, il est normal, je pense, que 20heures correspondent uniquement au face à face pédagogique. Je pense que cela n'est pas à discuter.

Globalement, les professeurs s'investissent dans les temps de concertation. Quand un professeur ne peut être présent, j'en parle avec lui pour essayer de comprendre, les réunions ne sont pas obligatoires.

Certains professeurs n'ont qu'un quart temps dans l'école.

Si Saint Clair du Rhône était une collectivité qui avait de l'argent, j'essaierais de mettre en place un soutien financier pour les professeurs qui ont des heures dans plusieurs écoles afin de parvenir au plein temps. Cela multiplie les réunions et occasionne davantage de frais de déplacements.

Je ne peux pas être aussi exigeante concernant la présence aux réunions avec ces professeurs. Je me montre compréhensive s'ils ne peuvent se rendre à une réunion. Peut être faudrait il aménager des systèmes de primes comme dans l'éducation nationale

CULTURE PROFESSIONNELLE

Comment selon vous, est- il possible de développer une culture professionnelle commune alors que les voies d'accès à la professionnalisation sont si diverses ?

Je n'aime pas l'idée d'uniformisation. J'essaie plutôt de m'adapter aux différents profils professionnels de l'équipe pédagogique et je vais vous expliquer pourquoi :
Quand j'ai pris la direction de cette école, la recherche, l'innovation pédagogique et la concertation étaient mes priorités d'action. Elles le sont toujours mais je n'aborde plus le problème de la même manière. Je suis partie dans l'esprit d'harmoniser l'équipe mais les réalités du terrain ne sont pas si évidentes.

Quand je suis arrivée, il y avait un professeur de saxophone âgé de 57 ans, il m'a dit que lui n'avait pas été formé à cela. Il était très réticent à certaines idées et me répondait « mais je ne sais pas faire ça ». C'est normal que les conceptions évoluent. Dans l'idéal, on devrait suivre... mais je comprends aussi tout à fait que certains enseignants soient un peu réticents ou aient un peu peur... Le contexte évolue très vite !

Ce qu'on ne conçoit pas n'existe pas. Ce monsieur n'était pas de mauvaise volonté, bien au contraire. On ne bouscule pas si facilement les représentations des gens et on ne peut pas reprocher à quelqu'un le fait d'avoir des conceptions qui sont le fruit d'une certaine époque, d'un certain système de formation.

Il faut comprendre, on ne peut blâmer personne.

Si je m'étais obstinée, cela m'aurait conduit à un blocage, à une situation conflictuelle, je pense. Cela n'aurait pas été constructif et l'équipe ne m'aurait pas suivi.

Ce professeur n'était pas force de proposition mais ses remarques, de par son expérience, étaient très pertinentes.

Je distingue la culture professionnelle générale c'est-à-dire propre à l'ensemble du métier et la culture d'équipe, propre à l'établissement

Qu'est ce qu'une culture d'équipe ?

C'est par exemple un vocabulaire commun. Nous avons installé un cours intitulé pratique collective instrumentale, seule l'équipe sait ce qu'on met derrière cette appellation, le contenu de ce cours.

Les projets mis en place par l'école peuvent mettre en évidence ses valeurs.

Par exemple, par la mise en place d'un projet musique/danse, la valeur de transversalité de l'école est exprimée de manière implicite.

La culture professionnelle générale est mouvante, évolue avec les conceptions, la société.

Chaque école suit à son rythme, ce mouvement général. Chaque école à une « culture de lieu » mais il y a aussi des textes cadres, schéma d'orientation, schémas départementaux... A St-Clair, nous nous y conformons, autant que le budget nous le permet et puis, nous ne travaillons pas seuls, chacun dans son coin, les directeurs et les enseignants se rencontrent et travaillent ensembles.

CONCERTATION ET DEBAT

Quelle différence faites-vous entre la notion de concertation et la notion de débat ?

Je pourrais dire que le débat est un temps de la concertation, où les échanges peuvent être moins cadrés. Ce qui pourrait être intéressant c'est de savoir ce que vous-même mettez derrière le mot débat.

Pas la même chose que vous justement.

Et je pense que si je posais la même question à plusieurs personnes, j'aurai des tas de réponses différentes. On ne met pas la même chose derrière les mots. Pour moi ces deux mots appartiennent à la famille du vocabulaire lié à la communication. Ils sont très proches mais ils n'ont pas le même sujet, objet. Pour moi d'abord, l'objet du débat est épineux, conflictuel. Pas besoin de débattre sur une chose où il ya consensus, sur laquelle on est d'accord. Alors que se concerter, ne contient pas cette opposition. Il provient du mot concert. On peut se concerter sur un point qui ne pose pas forcément problème donc on n'abordera pas la même nature de sujet pour ces deux mots. Et pour moi le débat n'est pas forcément moins cadré, s'il est préparé. Il peut y avoir un animateur qui recadre le débat.

L'intérêt de cette question pour moi n'est pas de savoir qui a la bonne définition mais simplement de mettre en évidence que les textes cadres emploient des mots qui peuvent laisser coexister des logiques différentes.

Comment amenez-vous le débat au sein de votre établissement ? Sur quels pré-requis reposent-ils ?

Je ne suis pas sûre que se réunir et discuter sur des ouvrages pédagogiques soient la meilleure entrée pour un travail d'équipe, même si j'ai personnellement et régulièrement ce type de lecture et que cela m'enrichit.

En entrant par le projet, les professeurs s'investissent davantage, ne ressentent pas cela comme une corvée et le bilan fait sur ces projets nous permet de soulever des problématiques qui nous font basculer dans une autre forme de culture qui touche alors l'ensemble du métier et qui en ce sens pourrait correspondre à une culture professionnelle générale.

Par exemple, nous avons mis en place un projet musiques et danses de la renaissance.

On ne pouvait pas toujours réunir les musiciens et les danseurs pour répéter. Il fallait donc que les danseurs aient des enregistrements. Ils manquaient un groupe de musique, j'ai donc proposé aux professeurs d'en constituer un.

Le professeur de danse n'avait pas d'enregistrements pour préparer la chorégraphie. Les professeurs devaient donc s'en occuper.

Ils ont effectivement donné un cd au professeur de danse mais il était resté vierge, aucune trace d'enregistrement ! Ce genre de désagréments lors du bilan de projet amène forcément à s'interroger sur nos pratiques. La question, ici, est celle de l'interdisciplinarité et de la transversalité. Ce qui a posé problème, ce n'est pas tant l'enregistrement que la façon de travailler des danseurs et des musiciens.

Le projet est une manière d'amener le débat en ce sens.

Quand je fixe une réunion, je la prépare, je la structure.

Quand nous nous réunissons sur une problématique de l'enseignement, je prépare un dossier documentaire pour les professeurs, dans la mesure de mon temps disponible bien sûr

J'essaie d'amener petit à petit les professeurs à prendre en charge certaines choses. Par exemple, qu'une réunion se fasse sans ma présence et que deux professeurs se chargent de rédiger un compte rendu. Avant, aucune réunion ne se faisait sans ma présence.

Il ne faut pas confondre concertation et formation. On ne peut pas compter sur la concertation pour former les professeurs. Je défends la formation professionnelle. Le propre d'un temps de formation est de pouvoir s'extraire, prendre du recul.

Oui mais inversement, est –il raisonnable de tout attendre des formations ?

Bien-sûr que non !!!

Mais l'école de musique est un lieu de formation pour les élèves, pas pour les profs qui sont rétribués pour enseigner et assurer leurs différentes missions, la principale restant l'enseignement.

Il n'en reste pas moins que pour enseigner, il faut être formé à l'enseignement !

Pour l'avoir vécu, je pense que, lorsqu'on a joué le jeu de la formation, on pose les bases d'une évolution future et d'une capacité à s'adapter. Et puis il y a la formation continue encore trop peu suivie dans notre secteur.

Nous avons des missions (clairement définies dans la charte de 2001) de formation, de culture, de diffusion à l'échelle d'un territoire. Dans ce cadre, je travaille chaque jour à donner de la cohérence au projet pour (entre autres raisons) que les profs trouvent du sens à leur travail. C'est de cette façon, je crois qu'on peut faire avancer la réflexion.

L'école prend une direction que ma réflexion personnelle me porte à développer et je me saisis des textes cadres d'une certaine manière.

Chaque année, je convoque chaque professeur pour les inciter à choisir un stage de formation continu qui se passe à l'extérieur de l'école.

18 professeurs sur 23 ont participé à un de ces stages. Ceci est très encourageant.

Pour conclure notre interview, afin d'accélérer le processus d'évolution de notre métier, que proposeriez-vous ?

Jouer sur un maximum de paramètres :

- que la concertation soit préparée, structurée
- donner une place importante à la formation continue
- élaboration du projet d'établissement en équipe
- remise en question de la structure, son organisation

Pour conclure je dirai qu'évoluer prend du temps.

INTERVIEW D'ERIC
VAL DENAIRE , DIRECTEUR ADJOINT DE L'ECOLE NATIONALE DE MUSIQUE
DE VILLURBANNE

INSTANCES DE CONCERTATION

Quelles sont les instances de concertation dans votre établissement ?

Il y a un comité d'établissement, temps de rencontre entre les institutions partenaires tel que CEFEDM, CFMI, les services de la ville, les professeurs, les élèves, les parents d'élèves, la direction de l'ENM et les élus. Ce comité se réunit une fois par an. On y discute des grandes orientations (présentation du projet d'établissement, nouveaux locaux, bilan des actions dans les centres sociaux...).

Comment sont élus les représentants des professeurs à ce comité et quel est leur profil professionnel ?

Des professeurs posent leur candidature et sont élus par l'ensemble du corps enseignant.

Actuellement, deux professeurs qui possèdent le certificat d'aptitude ont été élus : un professeur d'alto et une accompagnatrice.

Faut-il avoir le certificat d'aptitude pour pouvoir être élu ?

Non, la seule règle pour pouvoir être élu, est que le professeur qui se présente ait au moins une année d'ancienneté de fonction dans l'établissement, peu importe le profil professionnel du candidat.

Les élus ont-ils des demandes précises par rapport à l'école ?

Nous n'avons pas un cahier de route très précis, nous sommes dans une logique de développer l'accès à l'école de musique. Tous les villeurbannais devraient avoir la possibilité d'intégrer l'école. Cela se traduit par des actions dans les quartiers, les centres sociaux, mise en place d'orchestres à l'école.

La volonté des élus actuellement est de garder l'établissement tel qu'il est, dans sa diversité esthétique.

Pouvez-vous me parler des autres instances de concertation ?

Bien sûr. Il y a également des conseils pédagogiques, au nombre de six par an. Ces conseils sont internes à l'école. Sont présents la direction plus un représentant par département pédagogique, ce qui représente une vingtaine de personnes.

La fréquence de ces réunions est d'environ une fois tous les deux mois.

Ces conseils ont deux missions principales :

-La première fonction est informative, les représentants doivent faire passer les informations à leur collègues (projet d'établissement, saison de concerts, locaux...)

-La deuxième fonction est celle de débat, la discussion peut porter sur l'évaluation continue, la collaboration avec le CNR de Lyon par exemple.

Les professeurs élus sont à temps plein, peu de gens à temps partiel sont représentants de départements car cela prend du temps.

Chaque département pédagogique doit se réunir pour discuter des sujets qui seront abordés au conseil suivant.

Ya t-il des comptes rendus rédigés pour tous les professeurs à l'issue de ces réunions ?

Oui. Les compte rendus des conseils pédagogiques sont diffusés à tous les professeurs.

Avec internet maintenant, on peut souligner que beaucoup de leurs échanges se fait par mail.

Ces deux instances (comité d'établissement et conseil pédagogique) sont institutionnalisées.

On constitue également des temps de concertation pour discuter d'un projet particulier. Prenons l'exemple d'un festival sur la création : il y a forcément des temps de concertation pour l'organiser, discuter de ce que proposent les professeurs et faire des choix. Ces groupes de travail sont constitués d'environ cinq personnes, ce qui permet d'être plus efficace car la parole circule davantage que dans une réunion avec vingt cinq personnes.

Pouvez- vous me parler des réunions de directions ?

La direction se réunit chaque semaine. Sont présents le directeur, le directeur adjoint, la personne chargée des actions culturelles, l'administrateur et le directeur technique. On y aborde le quotidien de l'école, on y gère les urgences comme par exemple du matériel qui tombe en panne. Chacun apporte des dossiers et parle des problèmes rencontrés.

Chaque semaine, il y a également des réunions administratives. Sont présents uniquement l'administrateur et son équipe. Ils gèrent les problèmes d'accueil, l'organisation de la rentrée, les professeurs qui rendent des papiers en retard par exemple.

Dans quelle instance parle-t-on des questions budgétaires ?

En réunion de direction. Pour l'achat d'instruments par exemple, il y a plus de demandes que de budgets donc il faut faire des choix. Chaque département doit argumenter ses demandes.

Avez-vous des réunions de direction consacrées par exemple à discuter des textes cadres ?

Pas vraiment non, cela se fait plutôt hors école, dans le cadre des réseaux de directeurs. Il y a une association des écoles de musique du Rhône et une association régionale de tous les conservatoires. On se réunit deux fois par mois sur des thèmes, c'est à ce moment là que l'on aborde des sujets comme le CEPI, l'évaluation des professeurs. Nous fonctionnons toujours par groupes de travail, on se relaie car on ne peut pas aller toujours à toutes les réunions. Ces réunions nous permettent de savoir ce qu'il se passe dans les autres établissements aussi.

J'allais oublier de vous parler de ceci : En début d'année, il ya deux jours de séminaires internes à l'établissement, c'est à ce moment là que nous abordons des sujets de fond avec notre équipe pédagogique.

Tous les professeurs sont-ils présents à ce séminaire ?

Autant que possible. Les professeurs qui viennent sont volontaires. Un de nos avantages est que la plupart de nos professeurs habitent la région lyonnaise, c'est une réelle chance.

CONCERTATION DES ENSEIGNANTS

Vous parlez de volontariat, c'est justement la question que j'allais aborder : Etant donné qu'aucun texte cadre n'est précis en ce qui concerne les obligations inséparables du service d'enseignement, comment aménagez-vous le temps de travail de vos professeurs ?

Il est clair que la concertation des professeurs chez nous se fait hors temps de cours. Sur un contrat de travail de seize ou vingt heures, il est clair que nous voulons seize ou vingt heures de face à face pédagogique. Les réunions font parti du métier, elles ne sont pas payées.

Au niveau de l'assiduité, comme les réunions sont basées sur le volontariat, on peut facilement imaginer qu'il y ait toujours les mêmes professeurs qui répondent présents et d'autres qui s'investissent moins.

Evidemment il ya des professeurs plus investis que d'autres. C'est un choix que de s'investir. Nous n'avons jamais sévi, mais il est clair que les professeurs doivent participer autant que possible aux réunions. Si un professeur ne fait aucune réunion dans l'année, nous allons le convoquer.

Il ya des réunions où nous nous assurons que les professeurs que l'on juge indispensables pour traiter d'un sujet particulier soient présents.

Avez-vous pensé à organiser le temps de travail des professeurs différemment pour éviter que la concertation repose toujours sur ces quelques professeurs investis ?

Non. Pour nous le métier, c'est seize heures de face à face pédagogique, la concertation est en plus.

Si on enlève des heures de face à face pédagogique pour la concertation, cela voudrait dire que l'on considère la concertation comme ne faisant pas partie du métier.

Nous avons un autre avantage ici, c'est que la plupart des professeurs sont à temps plein, nous aurons une position plus souple au niveau de la participation aux réunions si le professeur est en quart-temps et travaille dans plusieurs établissements.

Je ne considère pas cela comme un problème honnêtement, au contraire, si la direction fait les choses sans concertation, les professeurs vont nous le reprocher et dire que nous leur imposons nos vues.

Quand le temps de travail des professeurs est modifié, c'est pour un projet particulier. Par exemple pour une master-classe ou une résidence d'artistes mais pas pour mettre en place des réunions.

CULTURE PROFESSIONNELLE

Comment selon vous, est il possible de développer une culture professionnelle commune alors que les voies d'accès à la professionnalisation sont si diverses ?

Comme l'école s'est créée sur un projet très spécifique, qui était une école ouverte à toutes les musiques, sans limites d'âges, les professeurs qui postulent ici savent que nous allons leur demander de travailler en transversalité, mettre l'accent sur la pratique collective, l'invention. On postule ici pour des valeurs qui sont présentes depuis la création de cet établissement. Ce qui n'est pas forcément le cas d'une autre école dans la mesure où elle a pu être créée avec d'autres objectifs.

J'entends culture professionnelle commune pas uniquement dans le sens de valeurs mais aussi dans le sens de connaissances historiques, de recherches, rentrer plus en profondeur dans le contenu des cours, ce qu'on y fait et comment.

Expérimenter des choses fait partie de la logique de l'établissement. La concertation ici n'est pas difficile à mettre en place car cela fait partie de l'esprit de cet établissement depuis le début. J'insiste sur cette particularité.

Pour faire vivre le débat et l'innovation pédagogique il faut aussi j'imagine, que les professeurs nourrissent leur réflexion de recherches, d'ouvrages. Vous avez des lieux de ressources : une médiathèque, une bibliothèque, j'imagine qu'on peut y trouver bon nombre d'œuvres du répertoire. Mais y a t-il par exemple, un espace réservé aux professeurs où ils peuvent consulter des ouvrages pédagogiques ?

Je pense qu'il n'y a pas besoin de cela. Les professeurs vont faire leurs propres recherches. Chacun arrive par exemple aux deux jours de séminaires de rentrée avec un article sur le sujet abordé. Pas tous bien sûr, mais certains liront l'article que leur collègue a apporté.

Au niveau de la formation continue des professeurs, y a t-il des formations proposées par l'établissement afin que chaque professeur puisse se renouveler en fonction des besoins de l'école ?

Nous avons mis en place un système de formations internes. Des spécialistes d'une esthétique forment des spécialistes d'une autre esthétique.

Les professeurs sont en demande surtout au niveau de l'informatique. Pour l'animation de formations, les professeurs sont rémunérés, mais pas en heures supplémentaires. Ces heures sont réservées à l'avance sur leur temps de travail de l'année.

Dans la mesure où les professeurs qui sont spécialistes dans un domaine s'ouvrent à d'autres pratiques et donc se généralisent, est-ce que cela influe sur le contenu des cours qu'ils donnent ? Cela a-t-il une influence sur la manière qu'ils ont de concevoir leurs cours ?

Oui, nous avons travaillé par exemple sur des fondamentaux musicaux. Comment le musicien arabe appréhende le rythme, comment le classique l'appréhende, comment le musicien africain l'appréhende.

CONCERTATION ET DEBAT

Je vous cite un passage de l'annexe des schémas nationaux d'orientation 2007 :

«Instance de réflexion, le conseil pédagogique veille à impulser la recherche et l'innovation pédagogiques, l'émergence et le suivi de projets. Tout en favorisant le débat, le foisonnement et la circulation des idées, il assure un rôle de communication interne, de coordination et de relais. »

Quelle différence faites-vous entre la notion de débat et la notion de concertation ?

Je ne sais pas. Le débat est peut être plus ouvert. Je ne connais pas l'étymologie de ces termes.

Je dirais que le débat est plus ouvert sans obligation de résultat.

La concertation va essayer d'amener à un accord, le débat pas forcément.

Vous m'avez parlé de séminaires que vous organisez chaque année. Quelle différence faites-vous entre un séminaire et une réunion ?

Le séminaire a une thématique. On demande aux profs qu'elles idées ils ont envie de développer. Chaque petit groupe fait un rendu de son travail.

Pour moi c'est une concertation car cela amène à prendre des décisions.

Les assemblées générales de fin d'année sont pour moi par exemple plus de l'ordre du débat car cela peut partir dans tous les sens.

Concernant les pré-requis a ces débats, pour qu'ils soient vraiment constructifs, qu'on ne parte pas dans tous les sens justement, qu'on ne reste pas dans l'ordre de la conception collective, des débats d'opinions. Ne faudrait-il pas que les professeurs fassent des recherches pour préparer, alimenter et donc élever ces débats ?

Il y a des sujets comme l'évaluation ou nous avons eu trois jours de formation par des gens du CEPEC qui sont spécialisés sur cette question avant de la mettre en place dans l'établissement.

Ce peut être aussi un professeur qui se sent de conduire le débat sur un sujet qu'il connaît bien.

Par exemple, sur la gestion de groupes, Didier Pontos, professeur de musique de chambre, peut amener des éléments pour conduire le débat.

C'est là où je voulais en venir tout à l'heure, prenons cet exemple que vous avez cité à l'instant :

Monsieur Didier Pontos veut bien animer un débat sur ce sujet car fort de son expérience et de ses connaissances, il se sent à l'aise pour le conduire. Les professeurs

qui vont y participer n'ont pas forcément les connaissances ni l'expérience nécessaires pour alimenter ce débat.

Comment s'assurer qu'il va y avoir un réel débat, que les gens qui y participent connaissent vraiment le sujet dont on parle ?

Il s'agit de conscience professionnelle, si on n'a rien à dire sur un sujet de notre métier, il y a un problème de compétences, c'est inquiétant.

Les professeurs de musiques ont souvent une grande culture musicale mais pas forcément pédagogiques, sociologiques.

Ils n'ont pas forcément besoin de lire, il y a l'expérience acquise sur le terrain.

Je suis d'accord avec vous dans le sens où un professeur est fort de son expérience mais pour se renouveler j'imagine qu'il faut aussi savoir prendre du recul par rapport à son expérience, porteuse de nombreuses certitudes et habitudes pédagogiques. J'entends la recherche et la lecture d'ouvrages comme moyen de prendre du recul.

Le professeur doit constamment se remettre en cause, cela fait parti du métier.

La direction est là aussi pour rappeler l'orientation car il faut répondre à une demande, à un besoin de la société.

Un professeur ne peut pas être compétent dans tous les domaines malgré la formation continue. Les professeurs se complètent. L'essentiel est que l'élève lui, a cette pratique.

NOTES

1& 3. dictionnaire le petit Larousse illustré 2005

2. wikipédia, dictionnaire interactif sur internet

3. l'anthropologue Anglais Tylor publiera cette définition dans le volume « primitive culture », peter smith pub éditions, 1986

4 .culture d'entreprise : ensemble des traditions des structure et de savoir-faire qui assurent un code de comportement implicite et la cohésion à l'intérieur d'une entreprise.(le petit Larousse 2005)

5. vertu, du latin virtus, disposition constante qui porte à faire le bien et à éviter le mal, qualité particulière liée à la morale. Dictionnaire « le petit Larousse », version 2005.

6. Guy Rocher « introduction à la sociologie générale », Montréal, éditions Hurtubise HMH Itée, 1992, troisième éditions.

7. citation de Guy Rocher

7. Conservatoire : mot apparu vers 1780 en France et emprunté à l'italien « conservatorio », qui désignait depuis le 16^{ème} siècle des écoles de musique. C'est un substantif tiré de l'adjectif équivalent à l'adjectif Français conservatoire : « destiné à maintenir quelque chose ou quelqu'un dans le même état » (Le Robert historique de la langue française)

8. dossier documentaire non publié sur le conservatoire : « aspects historiques d'un modèle musical et pédagogique »: actualité, évolution et conséquences pour l'école de musique. Travaux d'étudiants, Promotion 2006-2008 Cefedem Rhône-Alpes . (Jeanne Sergent, Elif Tepe, Lauriane David, Stéphanie Da cas)

9. Gérard Ganvert : « L'enseignement de la musique en France » : situation, problèmes réflexions, collection Sciences de l'éducation musicale, éditions L'Harmattan

10. Education : du latin ex-ducere, guider, conduire hors. L'éducation est l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques...considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée. On oppose souvent ce terme à celui d'Instruction : transmission des connaissances techniques, des savoirs et savoir-faire, permettant à un enfant d'accéder à la vie professionnelle et sociale qui ne contient pas cette dimension éthique comme le terme d'éducation.

11. D'Angelo Mario : « socio-économie de la musique en France, diagnostique d'un système vulnérable, Paris, La documentation Française, 1997.

12. Commission Nationale pour l'étude des problèmes de la musique. Rapport général 1963-1964, ministère d'Etat des Affaires Culturelles, Paris, 1965.

13. Duchemin Noémie et A. Veilt : « Maurice Fleuret, « une politique démocratique de la culture ». Commission du Comité d'histoire du ministère de la culture et de la communication, Paris, 2000

14. Dictionnaire des politiques culturelles, sous la direction d'Emmanuel de Waresquiel, 2001, Editions Larousse-Bordas.

15. wikipédia , dictionnaire interactif sur internet

16. Jacques Doucelin, « l'enseignement musical en France, crise de croissance » éditions Diapason, mai 1978

17. règlement d'études applicable dans toutes les écoles de musique contrôlées par l'Etat, ministère de la culture, 1974.

18. créée en 1906, la CMF revendique en 1998 environ 5800 structures adhérentes soit un total de 700000 musiciens répartis en 1000 écoles de musique ; 4800 sociétés musicales et chorales ; 2600 orchestres d'harmonie ; 600 batteries-fanfars ; 500 chorales ; 400 fanfars ; 180 orchestres d'accordéons ; 80 orchestres symphoniques ; 55 big- bands et orchestres de jazz ; 50 orchestres à plectre ; 50 ensembles de chambre ; 50 ensembles de musique traditionnelle ; une dizaine de brass-bands et 180 ensembles divers.

D'après Pistone Danièle, « La musique, ses institutions et son public dans la France du 19^{ème} siècle. » bibliographie commentée, Université de Paris-Sorbonne, 1999, Observatoire Musical Français, Série Bibliographies et catalogues, n°3.

19. « Maurice Fleuret : Une politique démocratique de la culture », Anne Veilt et Noémie Duchemin, commission du comité d'histoire du ministère de la culture et de la communication, Paris, 2000.

20. lire à ce sujet Eric Sprogis, premier président de Conservatoires de France qui intervient au colloque de Villeurbanne : « de quelles écoles de musique et de danse la société a-t-elle besoin ? », 14-15-16 février 1992.

21. UCEM 92, Union des Conservatoires de Hauts de Seine ; FDSM, Fédération des Sociétés de Musique Dauphinoises, relayée par la CMF ; AEMR, association des musiques du Rhône.

22. d'après Cardona Janine et Lacroix Chantal, « chiffres clés 1998 », statistiques de la culture, Paris, la documentation française, 1999

23. Dominique Monjardet : « La culture professionnelle des policiers », revue française de sociologie, XXXV, 1994

Du même auteur et sur le même sujet, on peut lire également l'ouvrage « la force publique », éditions La Découverte, 1995

24/25. cités par J.G Prud'homme dans « Ecrits de musiciens », Paris, Mercure de France, 1912 et repris par J. Attali, Paris, éditions PUF, 1977.

26. voir à ce sujet l'introduction du nouveau schéma national d'orientation pédagogique 2007 des écoles contrôlées par l'Etat, ministère de la culture, rédigé par la DMDTS

27. voir les disciplines proposées par l'école nationale de musique de Villeurbanne sur leur site internet.

28. Gérard Ganvert, « l'enseignement de la musique en France », collection sciences de l'éducation musicale, édition l'Harmattan.

29. lire dans les annexes, l'interview de Cécile Richard

30. M. Foucault, « surveiller et punir, naissance de la prison », NRF, Gallimard, Paris, 1975.

31. Jean- Claude Lartigot, « L'apprenti instrumentiste », 1999, éditions Van de Velde

32 .lire à ce sujet P. Lescat, « Méthodes et traités musicaux en France, 1660-1800 », Paris, éditions IPMC, 1991

33. Nouveau schéma national d'orientation pédagogique 2007, rédigé par la DMDTS, en ligne sur le site internet du ministère de la culture.

34. Noémie Duchemin, « Enseigner la musique n°4 » Cefedem Rhône –alpes citée par Perig Le cadre, mémoire d'étudiant, promotion 2002-2004

35. CF note 29 p 16

36. CF note 29 p 16

37. CF note 24 /25 p 15

38. Guy Avanzini est cité dans l'ouvrage de Michel Develay : « Peut-on former les enseignants ? », collection pédagogies, ESF éditeur, 1994

39. « décrets, arrêtés et circulaires » parus au journal officiel de la république Française le 4 octobre 1981.

40/41. CF note 24/25 p 15

42. Michel Develay, « Peut-on former les enseignants », collection pédagogies, ESF éditeur, 1994

43/44. CF note 24/25 p 15

45. rédaction de l'AME (association des musiciens-enseignants) « les aspects sociocognitifs de l'apprentissage » en ligne sur leur site internet.

46/47. lire à ce sujet les interviews réalisées en annexes

48. consulter à ce sujet sur le site internet du CEFEDM Rhône-Alpes, la charte des études.

49. Guy Rocher « introduction à la sociologie générale », Montréal, éditions Hurtubise HMH Itée, 1992, troisième édition.

50/51. Serge Adamczwski et V. de Landsheere cités dans « peut-on former les enseignants » de Michel Develay.

52/53. CF note 24/25 p 15

54. CF note 32 p 18

BIBLIOGRAPHIE

Guy Rocher « introduction à la sociologie générale », Montréal, éditions Hurtubise HMH Itée, 1992, troisième édition.

Gérard Ganvert : « L'enseignement de la musique en France » : situation, problèmes réflexions. Collection Sciences de l'éducation musicale, éditions L'Harmattan.

D'Angelo Mario : « socio-économie de la musique en France, diagnostique d'un système vulnérable », Paris, La documentation Française, 1997.

Duchemin Noémie et A. Veilt : « Maurice Fleuret , une politique démocratique de la culture ». Commission du Comité d'histoire du ministère de la culture et de la communication, Paris, 2000.

Dictionnaire des politiques culturelles, sous la direction d'Emmanuel de Waresquiel, 2001, Editions Larousse-Bordas.

Jacques Doucelin, « l'enseignement musical en France, crise de croissance » éditions Diapason, mai 1978.

Pistone Danièle, « La musique, ses institutions et son public dans la France du 19^{ème} siècle. » bibliographie commentée, Université de Paris-Sorbonne, 1999, Observatoire Musical Français, Série Bibliographies et catalogues, n°3.

Eric Sprogis, colloque de Villeurbanne : « de quelles écoles de musique et de danse la société a-t-elle besoin ? », 14-15-16 février 1992.

Cardona Janine et Lacroix Chantal, « chiffres clés 1998 », statistiques de la culture, Paris, la documentation française, 1999.

J.G Prud'homme « Ecrits de musiciens », Paris, Mercure de France, 1912 et repris par J. Attali, Paris, éditions PUF, 1977.

M. Foucault, « surveiller et punir, naissance de la prison », NRF, Gallimard, Paris, 1975.

Jean- Claude Lartigot, « L'apprenti instrumentiste », 1999, éditions Van de Velde.

P. Lescat, « Méthodes et traités musicaux en France, 1660-1800 », Paris, éditions IPMC, 1991.

Noémie Duchemin, « Enseigner la musique n°4 » Cefedem Rhône –alpes.

Michel Develay : « Peut-on former les enseignants ? », collection pédagogies, ESF éditeur, 1994.

Gérard Ganvert, « l'enseignement de la musique en France », collection sciences de l'éducation musicale, édition l'Harmattan.

ARTICLES, TEXTES CADRES ET DECRETS

« Décrets, arrêtés et circulaires » parus au journal officiel de la république Française le 4 octobre 1981.

Rédaction de l'AME (association des musiciens-enseignants) « les aspects sociocognitifs de l'apprentissage » en ligne sur leur site internet.

Dossier documentaire (non publié) sur le conservatoire : « aspects historiques d'un modèle musical et pédagogique »: actualité, évolution et conséquences pour l'école de musique. Travaux d'étudiants, Promotion 2006-2008 Cefedem Rhône-Alpes. (Jeanne Sergent, Elif Tepe, Lauriane David, Stéphanie Da cas).

Nouveau schéma national d'orientation pédagogique 2007 des écoles contrôlées par l'Etat, ministère de la culture, rédigé par la DMDTS.

Commission Nationale pour l'étude des problèmes de la musique. Rapport général 1963-1964, ministère d'Etat des Affaires Culturelles, Paris, 1965.

Dominique Monjardet : « La culture professionnelle des policiers », revue française de sociologie, XXXV, 1994.

Règlement d'études applicable dans toutes les écoles de musique contrôlées par l'Etat, ministère de la culture, 1974.

Résumé

Voici les principales questions qui orientent la réflexion de ce mémoire :

Qu'est ce que la culture ?

Quelle est la culture professionnelle des enseignants-musiciens en France ?

De quelle culture professionnelle l'école et ses enseignants-musiciens ont-ils besoin aujourd'hui?

Est-il possible, dans le contexte actuel de construire une culture commune du métier d'enseignant ?

Dans un premier temps, il définit la notion de culture qui diffère en fonction du contexte particulier à laquelle elle est attribuée, le mot culture désignant la totalité des activités humaines par opposition à la nature. Puis il la contextualise au domaine de l'enseignement spécialisé de la musique en retraçant l'histoire collective. Il explique les principales conceptions qui ont conduit à cette histoire, quels sont les nouveaux enjeux de l'école de musique et l'importance de faire l'expérience d'une culture qui permette aux enseignants de devenir des praticiens réfléchis en se détachant du poids de l'histoire.

Mots clés : culture individuelle et collective/ contexte/ expérience/ mise en synergie