

**POUR UN APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE
DANS LA COMPLEXITE**

*Des conceptions pédagogiques issues du
rationalisme à celles issues de la pensée
complexe*

MEMOIRE

Lauriane DAVID
Discipline : Violon

SOMMAIRE

Introduction

p 4

I - LE CONSERVATOIRE DE MUSIQUE, CONTEXTE HISTORIQUE DE LA CREATION D'UN MODELE FRANÇAIS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE.

p 5

- 1- L'origine de l'enseignement spécialisé de la musique en France et ses objectifs.
- 2- Une conception de l'enseignement.
- 3- La création et la diffusion des méthodes : unification de l'enseignement.
- 4- La discipline au centre de la conception de l'enseignement.
 - * Les différentes formes de discipline dans le règlement du Conservatoire de Paris en 1800.
 - * Le contrôle dans l'espace et dans le temps des « corps dociles ».

Conclusion

II - LA PENSEE RATIONALISTE A L'ORIGINE DE LA CONSTRUCTION D'UN MODELE D'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE. TRADITIONS PARVENUES JUSQU'A AUJOURD'HUI.

p 15

- 1- Raison et rationalisme.
- 2- Conception rationnelle de l'enseignement : une volonté d'unification.
- 3- La méthode rationnelle des Méthodes instrumentales.
- 4- Le développement de la rationalisation de la méthode jusqu'à nos jours.
- 5- Réflexions sur les raisons de l'inertie de l'institution.

Conclusion

III - LA PENSEE COMPLEXE, A L'ORIGINE DE CHANGEMENTS DE CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE. REFLEXIONS SUR LA COMPLEXITE DANS LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.

p 25

- 1- Introduction à la pensée complexe.
- 2- Une pensée complexe qui rejette une conception de l'enseignement qui pose des bases.
- 3- Une pensée complexe qui refuse les séparations fondatrices du Conservatoire.
- 4- La pensée complexe, qui réintègre les concepts rejetés par le rationalisme.
- 5- Réinventer l'école de musique à partir d'une vision plus complexe ?

Conclusion

IV - POUR UNE PEDAGOGIE QUI PERMETTE A L'APPRENANT D'ENTRER DANS LA COMPLEXITE DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE MUSICAUX. p 35

- 1- Réflexions sur l'épistémologie des savoirs.
- 2- Pour une pédagogie de l'apprentissage qui mette en lien la personne avec les savoirs complexes.
- 3- Pédagogie de Dewey, pour un tâtonnement expérimental.
- 4- Pédagogie de Freinet, pour une approche globale qui donne du sens aux apprentissages.
- 5- Mécanismes de l'apprentissage d'après la théorie du Constructivisme.
- 6- La question de l'interdisciplinarité, ou comment entrer dans la complexité.
- 7- La pédagogie de projet, qui permet de repenser les structures du temps et de l'espace de l'école de musique.
- 8- L'apprentissage en groupe.
- 9- Entre spécialisation et apprentissage généraliste : ou comment apporter une vision complexe de la musique par une diversité des situations pédagogiques.

Conclusion p 45

Bibliographie p 46

Annexes p 48

- Règlements généraux- An VIII du Conservatoire, in *Le Conservatoire National de musique et de déclamation, documents historiques recueillis ou reconstitués par l'auteur*, Pierre Constant, 1900. p 49
- *Les Exercices préparatoires* de la méthode de Baillot. p 56
- *Progression générale de la méthode l'ABC du jeune violoniste et Les doigts de la main gauche et la production des notes*, Ed. Billaudot. in *L'apprenti instrumentiste* de Jean-Claude Lartigot. p 60

Abstract et mots-clés

INTRODUCTION

Ce qui a conduit mes recherches pour la rédaction de ce mémoire, c'est l'envie de comprendre ce qui a été à l'origine des diverses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique en France.

Il m'apparaît essentiel, pour repenser l'école de musique d'aujourd'hui, de comprendre les éléments qui ont été transmis par la tradition, afin de prendre conscience des habitudes ancrées, des routines. Ainsi pouvons-nous faire de véritables choix, en fonction des valeurs que l'on défend.

J'ai donc, en premier lieu, procédé à l'étude de documents historiques à propos de la création du Conservatoire, afin d'en dégager le modèle musical et pédagogique, et les conceptions de l'enseignement. J'ai voulu rechercher les fondements du Conservatoire.

Quel est le contexte historique et politique qui a conduit à la création de l'enseignement institutionnalisé de la musique en France ? Quels étaient les objectifs du Conservatoire ? J'ai souhaité étudier les raisons qui ont conduit à l'unification de l'enseignement, et dégager les conceptions de l'enseignement présentes à la création du Conservatoire. Enfin, je me suis intéressée à la place de la discipline dans ces conceptions.

Je me suis donc posé cette question :

Quel mode de pensée est omniprésent dans la structuration du Conservatoire ?

C'est ce sur quoi je me suis penchée, dans la deuxième partie, en observant les éléments dégagés précédemment sous la lumière du rationalisme. Quel a été le rôle de ce courant de pensée dans l'élaboration de l'enseignement ? Cette question m'a amenée à traiter des méthodes, des bases, de l'organisation en cursus et disciplines, d'hier et d'aujourd'hui.

Le regard à la fois sur le passé et le présent met en valeur le phénomène d'inertie de l'institution, dont j'ai cherché les raisons.

La troisième partie présente la pensée complexe, qui prend en compte la complexité du monde. Nous verrons en quoi les conceptions de l'enseignement vues précédemment ne correspondent pas à cette complexité.

Peut-on réinventer l'école de musique à partir d'une vision plus complexe ?

Dans la quatrième partie, je rechercherai ce que peut apporter une pensée complexe dans la pédagogie musicale. Quelles conceptions de l'apprentissage en naissent ? Quelles pédagogies permettent à l'apprenant d'entrer dans la complexité des savoirs et savoir-faire musicaux ?

Cette question étant à la fois l'aboutissement et la raison de mes recherches, je tenterai d'apporter quelques pistes. Je citerai les idées pédagogiques du XX^{ème} siècle qui viendront étayer mes réflexions. De même, mes expériences en tant que musicienne, apprenante, et professeur me permettront, par leur récit, de donner des exemples plus détaillés.

I - LE CONSERVATOIRE DE MUSIQUE, CONTEXTE HISTORIQUE DE LA CREATION D'UN MODELE FRANÇAIS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE.

1- L'origine de l'enseignement spécialisé de la musique en France et ses objectifs :

Après la Révolution française, les réformes politiques conduisent à la création d'un certain nombre d'institutions comme l'Institut des Arts et Métiers, l'École Normale, l'École Polytechnique, ainsi que le Conservatoire de Paris.

S'inscrivant dans l'idéologie républicaine, cette vague d'institutionnalisation révèle une volonté d'instruction du peuple par l'ouverture d'écoles publiques.

L'école royale de chant et de déclamation survit à la Révolution et devient en 1792 l'école de chant et de déclamation, puis se retrouve rebaptisée Institut national de chant et de déclamation en 1793. **L'Etat veut alors permettre le développement d'une musique nationale révolutionnaire, c'est-à-dire fondée sur la conception d'une société égalitaire et démocratique.** Ainsi, la musique des fêtes nationales veut toucher le peuple.

Le Conservatoire voit son origine dans l'école de musique de la garde nationale, qui devient en 1793 l'Institut national de musique. Ce dernier devient le Conservatoire national de musique et de déclamation en 1795.

L'objectif de l'école est de **former des musiciens afin de célébrer les fêtes nationales** :

« Placés au centre de la République, trois à quatre cents musiciens, distribués dans les fêtes qui y sont célébrés, y imprimeront le caractère et l'énergie. Ils se répandront successivement dans tous les points de la République. Les départements, comme le point central, auront aussi leurs moyens d'exécution pour solenniser les époques mémorables de notre génération. »¹

2- Une conception de l'enseignement :

Afin de dégager les différentes conceptions de l'enseignement du Conservatoire de Paris lors de ses premières années d'existence, il m'a semblé que l'étude de documents historiques officiels était pertinente.

¹ Pétition du corps de musique de la garde nationale, lue à la barre de la Convention en 1793 par Bernard Sarrette. Texte écrit conjointement par Gossec et Sarrette. Suite à cette demande, Sarrette obtiendra l'accord de créer l'Institut National de musique. Il sera le directeur de celui-ci, puis du Conservatoire jusqu'en 1814. Les premiers professeurs de l'Institut furent les anciens musiciens militaires de la garde nationale.

Ainsi, j'ai basé cette recherche sur l'analyse des *Règlements généraux du Conservatoire – An VIII*² (1800).

Dans le titre III, il est question d'« *ordre de l'enseignement* » qui est divisé en quatre degrés. Ils sont définis comme suit :

« *Art. 2. Premier degré – L'étude des principes élémentaires de la musique, du solfège et de la préparation au chant*

Art. 3. Second degré – L'étude du chant, de la déclamation et des instruments

Art. 4. Troisième degré – L'étude de la scène chantée avec accompagnement d'orchestre, l'étude vocale et instrumentale de morceaux d'ensemble dans des exercices particuliers et publics, l'étude de l'harmonie et de la composition.

Art. 5. Quatrième degré – Le complément de l'étude par une suite de cours traitant des rapports des sciences physiques, mathématiques, philosophiques et poétiques avec la musique. Ces cours sont publics.

(...) »

Dans cette présentation, ainsi que dans son intitulé même, **l'organisation d'un « ordre »** décliné suivant différents « *degrés* » semble être une des préoccupations principales.

Dans le « *titre IV. - Ordre de l'étude* » figure une suite d'articles qui posent un cadre contraignant. A partir de ceux-ci (et de quelques passages du règlement qui me sembleront les étayer), je vais dégager des éléments qui sont les fondements du Conservatoire, et qui auront un poids certain sur l'enseignement de la musique en France jusqu'à nos jours :

- « *Art. 1^{er}. Les élèves étudiant le solfège peuvent être admis à l'étude des instruments* ». Ce qui suggère que l'on peut être admis dans une classe d'instrument à la condition d'étudier **au préalable les principes théoriques** du premier degré. Le document précise dans le Titre II « *Admission des Élèves* » : « *Ceux ayant les notions suffisantes pour être classés au second degré de l'enseignement y sont admis* ». Il n'y a pas de précision sur le temps d'étude du solfège avant de pouvoir commencer un instrument.

- « *Art. 2. Les élèves ne peuvent cumuler l'étude de deux parties instrumentales* ». De cela découle une **spécialisation instrumentale**, qui est effectuée très tôt dans le parcours.

- « *Art. 3. Les élèves étudiant les instruments, et qui ont quitté le solfège, peuvent être admis à l'étude de l'harmonie.* ». Il y a véritablement une **hiérarchisation des études des différentes disciplines**. Ainsi, l'harmonie s'étudie après le solfège, celui-ci devenant logiquement un préalable, une **base**.

- « *Art. 4. Les élèves étudiant le chant ne peuvent recevoir l'enseignement d'aucune partie instrumentale.* ». On est toujours dans une spécialisation des individus. Ce qui sous-tend cette volonté, c'est l'idée qu'enseigner autre chose que ce à quoi la personne est destinée est inutile, voir une perte de temps et d'argent. Le but du Conservatoire est de former des

² Règlements généraux- An VIII, in *Le Conservatoire National de musique et de déclamation, documents historiques recueillis ou reconstitués par l'auteur*, Pierre Constant, 1900. Le document est consultable dans les annexes, p° 49.

Cet ouvrage a été constitué pour le centenaire de la création du Conservatoire, dans une volonté d'avoir un regard sur son histoire. Ce livre de plus de 1000 pages est une mine d'informations pour tous ceux qui se penchent sur le fonctionnement des institutions culturelles de la fin du 18^{ème} et du 19^{ème} siècle.

spécialistes, et dans leur conception, tout détour dans des domaines annexes à ce stade de l'apprentissage ne fait qu'éloigner du but visé.

- « Art. 5. *Les élèves étudiant le chant peuvent cumuler l'enseignement de la préparation au chant et de la déclamation.* ». Dans ce cas, il apparaît que l'on peut étudier en même temps la façon de déclamer et la préparation vocale. Ainsi, pour devenir chanteur, il faut acquérir des bases de technique vocale (chant) et pour déclamer (diction, ...). Ces deux compétences semblent être séparées en deux « parties ». Dans cette vision, on considère que **l'on apprend les différents aspects d'une globalité séparément** et qu'il est possible de le faire parallèlement.

- « Art. 6. *Pour être admis à l'harmonie, il faut être lecteur et connaître le clavier* ». Cela signifie que dans les conceptions des fondateurs du Conservatoire, on ne peut aborder des notions d'harmonie en solfège. Aborder l'harmonie demande des pré-requis de lecteur. Ainsi, il n'est pas envisagé de faire ressentir l'harmonie, par l'écoute : l'enseignement **passé avant tout par l'écrit**, et en toute logique, l'instrument qui permettra de faire les apprentissages sera l'instrument polyphonique privilégié par les compositeurs de cette époque. Une conséquence de cette règle, cumulée avec celle de l'article 2, induirait que seuls les élèves pianistes soient privilégiés et donc plus spécialement destinés à une ouverture sur des connaissances harmoniques, et donc de compréhension des partitions qu'ils jouent, ainsi qu'une possibilité de créer à leur tour.

- « Art. 7. *L'étude de l'harmonie ne peut durer plus d'une année pour chaque élève. Les classes de cette partie sont renouvelées annuellement, à l'époque de la rentrée des classes du Conservatoire.* » .

- « Art. 8. *Pour être admis à l'étude de la composition, il faut savoir l'harmonie, et être porteur d'un certificat de l'une des Écoles centrales, attestant que le Candidat connaît les règles grammaticales de la langue française.* ».

- « Art. 9. *L'étude de l'harmonie et de la composition ne peut être cumulée.* »

Ces derniers articles sont assez marquants au niveau de la **succession et de la hiérarchisation des enseignements**. Ainsi, pour devenir compositeur, il faut passer par des étapes dans l'« ordre » suivant bien établi : étude du solfège et des principes « élémentaires » (premier degré), puis l'étude du piano (dans le second degré, puis le troisième degré), puis l'étude de l'harmonie pendant une année, indispensable pour être admis en classe de composition. Mais cela ne suffit pas, il est indispensable de certifier d'un certain niveau de connaissance de la langue française. Faire la démarche et obtenir cette attestation de l'une des Ecoles centrales est à cette époque probablement plus aisée pour une certaine classe sociale...

- « Art. 10. *Les Élèves jugés en état d'être admis à l'exécution, dans les séances d'audition des chefs-d'œuvre de toutes les écoles, y sont appelés par le Directeur du Conservatoire, d'après la proposition des Inspecteurs de l'Enseignement.* »

- « Art. 12. *Les changements de degrés ou de parties de l'Enseignement ne peuvent s'opérer que sur l'avis des Inspecteurs de l'Enseignement.* ».

- Il est intéressant d'ajouter ce qui figure plus loin dans ces règlements, dans le titre V intitulé « *Inspection de l'Étude* », et qui souligne l'importance des inspections au sein de cette institution :

« *Chacune des classes du Conservatoire, continuellement soumise à l'inspection de l'enseignement, subit, par trimestre, un examen spécial, ayant pour but de constater l'état de l'étude par la connaissance qu'il donne des dispositions et des défauts des Élèves, leur avancement, s'il y a lieu, ou leur radiation pour cause d'incapacité, lorsque les motifs en sont suffisamment établis.* ».

L'organisation temporelle des différents mécanismes de ces inspections est extrêmement détaillée. Il se dégage une conception de **l'évaluation qui permet un contrôle des individus**, dans une logique de **sélection élitiste**, qui donne la possibilité d'éliminer les personnes qui sont jugées « incapables ». Cette vision a un sens dans le contexte historique. Lorsqu'on veut former des professionnels, le plus rapidement possible, alors le choix d'une évaluation fréquente et sommative (c'est-à-dire qui regarde la somme des connaissances acquises) s'avère probablement efficace. Ce qui est remarquable, c'est qu'à aucun moment, on ne parle plus précisément de ces connaissances à acquérir. Les critères d'évaluation ne sont pas présents non plus. En effet, il est clair que les Inspecteurs de l'enseignement sont, avec les professeurs dans une certaine mesure, les seuls juges de ce qu'est un bon ou un mauvais élève, suivant leurs représentations et les critères non-dits, de l'ordre du sens commun, de l'évidence.

Les inspecteurs ont été sélectionnés lors d'un concours. Il en est question dans le « *Titre premier – Admission des membres du Conservatoire* » :

« *Les Candidats sont examinés sous trois rapports : 1° Les principes de l'harmonie. Le Jury fait des questions auxquelles le Candidat doit répondre par écrit ; 2° La pratique de la composition, par la confection d'une fugue dont le motif est donné par le Jury ; 3° L'application de la mélodie et de l'harmonie. Le Candidat compose un morceau de musique sur des paroles qui lui sont données par le Jury.* ».

Ainsi, les inspecteurs détiennent certains savoirs, sur lequel ils ont une prise, puisqu'ils ont un **pouvoir de création. Installés au sommet de la pyramide de la musique, les compositeurs ont donc le pouvoir de juger.**

Revenons pour l'instant aux articles suivants concernant l'ordre de l'étude.

- « *Art. 11. Les Élèves, pour être admis aux Cours formant la quatrième et dernière partie de l'Enseignement, doivent suivre l'étude de l'une des parties du troisième degré.* »

Ce troisième degré (voir Titre III) est considéré comme un « **complément** », et traite des rapports à d'autres champs disciplinaires. L'article 11 renforce cette notion de quelque chose d'annexe, d'enrichissant, et d'accessible uniquement aux personnes les plus avancées. Il y a là l'idée que la **connaissance de savoirs issus d'autres champs disciplinaires est réservée à l'élite**. Cela s'inscrit une fois de plus dans cette **conception linéaire de l'enseignement**. D'abord, on acquiert une base de solfège indispensable à la lecture des partitions des chef-d'œuvres, puis on se spécialise dans un instrument ou le chant. Après un certain temps d'apprentissage, on est considéré apte à des présentations publiques, et là s'ouvre la possibilité d'élargir son champ de vision et de compréhension de la musique. L'idée sous-jacente, c'est que **l'on ne peut devenir « musicien éclairé » qu'en fin de parcours**. Il y a un paradoxe assez fort sur ce sujet : si ce dernier degré, est, comme les précédents, dans une logique de progression, alors celui-ci devrait avoir une importance capitale dans la formation des musiciens. Dans un même temps, on lui attribue la fonction de « **complément** ». Il me semble qu'il y a dans cette notion l'idée de supplément non indispensable. **Une vision plus complexe de la musique, dans une globalité des connaissances humaines, est conçue comme « une cerise sur le gâteau » et non comme constituante et fondamentale.**

- « *Art. 13. Les Élèves reçoivent huit leçons par décade, pour chaque partie de l'enseignement auquel ils sont admis ; cinq de ces leçons leur sont données par leurs Professeurs ; les trois autres par un Répétiteur choisi parmi les Élèves les plus avancés de la classe. Ce répétiteur, désigné par le professeur, est nommé par le Directeur sur la proposition motivée des Inspecteurs de l'Enseignement.* ».

L'organisation dans le temps de l'enseignement est une fois de plus présentée comme l'un des axes les plus importants. Un des principes fondamentaux est la régularité, comme c'est le cas des horaires pour chaque journée d'enseignement. Ainsi, dans le *Titre VII* –

Police des Élèves, l'article 2 précise : « *Le temps employé à l'étude est divisé en deux périodes : la première de neuf heures du matin jusqu'à onze heures et demie ; la seconde de midi à deux heures et demie.* ».

Un autre aspect a dégagé est celui de la notion de répétiteur. Ce point est très important à souligner. En effet, il montre qu'un élève en fin de parcours peut intégrer la place de répétiteur sans **aucune autre formation ou examen spécifiquement pédagogique**. Cela montre en premier lieu que **les élèves considérés comme en haut de la pyramide de l'enseignement, l'élite donc, seront amenés à enseigner**.

- « *Art. 14. Les Élèves qui ont obtenu un premier prix dans une partie ne peuvent plus être comptés, dans les classes de cette partie, un an après, à moins qu'ils ne remplissent les fonctions de Répétiteurs.* ».

C'est la confirmation que l'un des débouchés pour un élève qui a réussi l'intégralité de son parcours d'élève est de devenir à son tour une sorte de sous-professeur, qui fait « répéter ». Dans le *Titre premier - Admission des membres du Conservatoire*, il est établi ce que l'on demandera lors des différents concours aux places de professeurs. Par exemple, pour les professeurs d'instrument, il leur sera demandé de « *lire, sur toutes les clefs usitées, des morceaux présentés par le Jury ; exécuter, sur l'instrument, un morceau au choix du Candidat ; répondre, aux questions posées par le Jury, sur la marche des accords.* ». A aucun moment il n'est question de pédagogie, ou d'enseignement. Il n'y a ni épreuves de cours, ni questions sur la façon dont le candidat enseigne. Il s'agit uniquement de **vérifier les talents d'instrumentiste, et ses capacités de solfier une partition, ainsi qu'une certaine connaissance de l'harmonie**.

L'article 7 ajoute à cela une donnée très importante : « *Les Élèves du Conservatoire, pour être admis aux Concours des places de Professeurs, doivent avoir rempli les fonctions de Répétiteurs dans la partie qu'ils veulent professer, pendant une année au moins ; à talent égal, l'Élève aura la préférence sur un étranger.* ».

Il en découle une sorte de **cycle qui se forme dans l'Institution** : les élèves formés au Conservatoire, qui sont montés en haut de la pyramide des enseignés, qui ont été appréciés par les Inspecteurs, seront privilégiés pour occuper à leur tour la fonction de professeur. Comme ils n'ont eu aucun enseignement pédagogique, et qu'ils restent dans la même institution dont ils ont intégré les règlements, ils ne remettront probablement pas en question leur enseignement, et celui-ci leur servira d'exemple unique pour enseigner à leur tour. Et ainsi se met en route une institution qui aura pour base de fonctionnement le fait de recruter ses propres élèves ayant réussi en son sein. Ce cycle permettra une **transmission d'un type d'enseignement, d'un modèle pédagogique, qui sera intégré en tant que norme**.

Nous allons maintenant nous pencher sur le modèle pédagogique qui a été transmis par ces méthodes.

3- La création et la diffusion des méthodes : unification de l'enseignement :

Dans le « *titre XV- Formation des ouvrages élémentaires* », l'article 1 énonce que « *Pour établir l'unité de l'enseignement dans toutes les parties de l'art musical, il est imposé aux membres du Conservatoire l'obligation de s'occuper de la formation des ouvrages élémentaires nécessaires à l'enseignement.* ».

Ainsi, des **méthodes spécialisées** ont été créées par les premiers professeurs de l'institution. Celles-ci assureront **l'unité d'un enseignement**, leur utilisation étant

obligatoire au sein du Conservatoire, puis des succursales créées suite aux projets de décentralisation au 19^{ème} siècle. En 1798, Jean-Baptiste Leclerc propose dans un rapport sur l'établissement *d'écoles spéciales de musique*. De celui-ci se dégage une volonté de propager l'enseignement de la musique et dans le même temps de l'unifier en prenant comme modèle celui existant du Conservatoire de Paris. Leclerc déclare alors :

« L'influence du Conservatoire de Paris paraîtra peut-être un peu forte ; mais elle est indispensable, si l'on veut obtenir de bons choix. Nous ne devons pas oublier d'ailleurs que cet établissement sera toujours le centre de l'école française et que la musique a besoin d'un point central d'unité, d'un moteur principal qui la dirige, après avoir lui-même reçu la direction du gouvernement »³

Ainsi se créera un **modèle, à la fois pédagogique et musical, qui sera diffusé, par les méthodes écrites, dans les succursales conçues suivant le modèle structural du Conservatoire** que nous avons dégagé dans les règlements de 1800. Il en découlera l'unification d'un enseignement qui a pour bases, entre autres, la lecture (le solfège), la spécialisation instrumentale ou vocale.

Ainsi naît également une organisation temporelle et spatiale de l'institution, cadrée par des règles. On peut se demander pourquoi autant de règles ont été fixées, et ce qui a déterminé ces choix. Quels sont les buts d'une telle organisation ? L'institution va se développer autour de ce qu'on appelle aujourd'hui la discipline.

4- La discipline au centre de la conception de l'enseignement :

Le mot de « discipline » renvoie aujourd'hui à trois grandes notions. Elle peut être :

- un **ensemble de règles**
- une **branche de la connaissance**
- un **champ d'activités, sportives ou culturelles** en particulier

Une discipline est également (au 18 et 19^{ème} siècle) un objet de torture qui sert traditionnellement à l'auto-flagellation (sorte de fouet). On disait « ordonner la discipline » ou « se donner la discipline ».

*** Les différentes formes de discipline dans le règlement du Conservatoire de Paris en 1800 :**

Dans les « *Règlements généraux- An VIII* » (mars 1800) du Conservatoire de Paris, le terme de discipline n'apparaît pas. Ce document est organisé par une succession classifiée de « titres », composés eux-mêmes d' « articles » numérotés.

Il s'agit bien des règlements d'une institution, contrôlée par l'État, qui pose un cadre, qui l'institue. Ce cadre concerne donc avant tout l'organisation de ce qu'on appelle aujourd'hui les **disciplines comme branches de la connaissance**, mais également la **discipline de type judiciaire, militaire ou scolaire, c'est-à-dire le règlement imposé à l'ensemble des personnes ayant une fonction à l'intérieur de l'institution** (ici, des inspecteurs aux

³ Rapport fait au Conseil des Cinq cents par Leclerc sur l'établissement d'écoles spéciales de musique, en 1798. Citation tirée de la thèse de Noémi Lefebvre : *Education musicale et identité nationale en Allemagne et en France*.

élèves en passant par les professeurs) **pour y faire respecter le bon ordre, la bonne conduite des individus.**

Ainsi, il est question dans les titres VI et VII de la « **police** » des professeurs puis des élèves. Un ensemble d'articles sur le sujet donne la conduite à respecter, qui est axée principalement sur le **respect des contraintes dans le temps** (présence, ponctualité) **et les contraintes dans l'espace** (séparation des sexes : lieux pour les hommes, pour les femmes, mixte, pour les parents). Un non-respect se traduit sous la forme de « *peines* ». Pour les élèves, les conséquences sont classifiées en cinq degrés, allant jusqu'au « *bannissement* » en passant par l'affichage public de l' « *extrait de police* ». Pour les professeurs, un absentéisme est puni par une retenue de salaire, et peut aller jusqu'à la destitution.

On peut se demander quelles sont les raisons de l'élaboration de ces contraintes dans le temps et l'espace. C'est ce à quoi nous allons nous attacher pour l'instant.

* **Le contrôle dans l'espace et dans le temps des « corps dociles » :**

Cette expression est empruntée au philosophe **Michel Foucault**, qui l'emploie dans son ouvrage intitulé *Surveiller et punir*⁴. Il y décrit ce que nous avons constaté précédemment lors de l'analyse des règlements du Conservatoire, dans le contexte plus large de la naissance des institutions françaises au 18^{ème} siècle. Il définit la **discipline** comme « *une anatomie politique du détail* », qui *fabrique des corps soumis et exercés, des corps « dociles »*.

Ainsi, il souligne la « *minutie des règlements, le regard vétilleux des inspections, la mise sous contrôle des moindres parcelles de la vie et du corps donneront bientôt, dans le cadre de l'école, de la caserne, de l'hôpital ou de l'atelier, un contenu laïcisé, une rationalité économique ou technique à ce calcul mystique de l'infime et de l'infini.* »

« *Une observation minutieuse du détail, et en même temps une prise en compte politique de ces petites choses, pour le contrôle et l'utilisation des hommes, montent à travers l'âge classique, portant avec elles tout un ensemble de techniques, tout un corpus de procédés et de savoirs, de descriptions, de recettes et de données.* »

Voilà ce qui se dégage de ces propos : c'est la volonté de **contrôler les individus**, c'est-à-dire qu' « ils opèrent comme on veut », qui donne naissance à une **organisation des détails**. Donc, un des buts des règlements du Conservatoire est bien de contrôler les personnes, et cela en détaillant les comportements attendus et les peines correspondantes à ceux non souhaités. Les sanctions sont donc un outil pour rendre les individus dociles, sans en être le seul.

Foucault définit ces différents moyens de rendre docile :

* Il y a d'abord un « **art des répartitions** » qui permet de répartir les individus dans l'espace. En voici les principaux aspects :

- la « **clôture** » : l'institution est un lieu fermé sur lui-même
- le « **principe de la localisation élémentaire ou du quadrillage** » : chaque individu doit être à sa place
- la « **règle des emplacements fonctionnels** » : à chaque spécialisation, à chaque poste, correspond un espace défini.
- la discipline comme « **art du rang** » : On classe les individus, par comparaison, lors des évaluations et des inspections. On les range dans des classes homogènes (d'âge, de

⁴ Michel Foucault, *Surveiller et punir – Naissance de la prison-*, Éd. Gallimard, 1975.
Ici on s'intéresse plus particulièrement au chapitre intitulé *Les corps dociles* (pages 159 à 199).

niveaux). On détermine les matières enseignées, et hiérarchise l'ordre de difficulté croissante de chacune d'entre elles.

Cette organisation de l'espace permet « **une nouvelle économie du temps d'apprentissage** ». De même, l'Etat et le Conservatoire voulaient former des musiciens le plus vite possible pour jouer dans les fêtes nationales.

* Le « **contrôle de l'activité** » se fait :

1- grâce à l'**emploi du temps**, héritage monastique : « *L'exactitude et l'application sont, avec la régularité, les vertus fondamentales du temps disciplinaire.* ».

2- par l'**élaboration temporelle de l'acte**, qui est décomposé en ses éléments. Chaque position intermédiaire est définie, comme cela a été fait pour la marche militaire à la même époque. Cette vision se rapproche du dressage.

3- par une **mise en corrélation du corps et du geste** : « *Le contrôle disciplinaire ne consiste pas seulement à enseigner ou à imposer une série de gestes définis ; il impose la relation la meilleure entre un geste et l'attitude globale du corps, qui en est la condition d'efficacité et de rapidité.* »

4- par l'**articulation corps-objet** : « *La discipline définit chacun des rapports que le corps doit entretenir avec l'objet qu'il manipule.* ».

* La **gestion du temps** : « *Les disciplines, qui analysent l'espace, qui décomposent et recomposent les activités, doivent être aussi comprises comme des appareils pour additionner et capitaliser le temps.* ».

Foucault détaille les quatre procédés qu'il a relevés dans l'organisation militaire instituée au 18^{ème} siècle, et qui s'apparentent fortement à ceux employés au sein du Conservatoire en 1800 :

1° « **Diviser la durée en segments, successifs ou parallèles, dont chacun doit parvenir à un terme spécifié** » : Cela consistera à isoler le temps de formation et la période de la pratique ; ouvrir des écoles militaires distinctes du service armé (en 1764, création de l'Ecole de Paris, en 1776 création des douze écoles de province) ; recruter les soldats de métier dès le plus jeune âge, prendre des enfants, les faire adopter par la patrie, les élever dans des écoles particulières ; enseigner successivement la posture, puis la marche, puis le maniement des armes, puis le tir, et ne passer à une activité que si la précédente est entièrement acquise : « *C'est une des principales fautes de montrer à un soldat tout l'exercice à la fois* » (règlement de 1743 pour l'infanterie prussienne) ; bref décomposer le temps en filières, séparées et ajustées.

2° « **Organiser ces filières selon un schéma analytique – successions d'éléments aussi simples que possible, se combinant selon une complexité croissante.** ». Si au XVI^e siècle on faisait croître globalement l'habileté ou la force du soldat (par le principe de l'imitation), au XVIII^e siècle, on s'instruit par le « manuel » qui suit le principe de l'« élémentaire ». Chaque geste complexe est découpé en **gestes simples qui sont « les composants de base pour les conduites utiles, et qui assurent en outre un dressage général de la force, de l'habileté, de la docilité.** »

3° « **Finaliser ces segments temporels, leur fixer un terme marqué par une épreuve, qui a pour triple fonction d'indiquer si le sujet a atteint le niveau statutaire, de garantir la conformité de son apprentissage à celui des autres, et de différencier les capacités de chaque individu.** On est donc dans une conception de l'évaluation qui est de l'ordre du contrôle des individus, qui permet de sélectionner et de hiérarchiser par comparaison.

4° *« Mettre en place des séries ; prescrire à chacun, selon son niveau, son ancienneté, son grade, les exercices qui lui conviennent. (...) chaque individu se trouve pris dans une série temporelle, qui définit spécifiquement son niveau ou son rang. »*

Foucault conclut ainsi :

« C'est ce temps disciplinaire qui s'impose peu à peu à la pratique pédagogique –spécialisant le temps de formation et le détachant du temps adulte, du temps du métier acquis ; aménageant différents stades séparés les uns des autres par des épreuves graduées ; déterminant des programmes, qui doivent se dérouler chacun pendant une phase déterminée, et qui comportent des exercices de difficulté croissante ; qualifiant les individus selon la manière dont ils ont parcouru ces séries (...). Toute une pédagogie analytique se forme, très minutieuse dans son détail (elle décompose jusque dans ses éléments les plus simples la matière d'enseignement, elle hiérarchise en degrés serrés chaque phase du progrès) et très précoce aussi dans son histoire. »

La discipline permettra de faire sortir de l'institution des musiciens professionnels dont on avait besoin le plus vite possible afin d'assurer la musique des fêtes nationales. C'est donc un souci d'efficacité, de rendement, qui détermine les choix d'organisation. La discipline est donc le principal outil pour former une élite. Dans le même temps, ceux qui auront réussi dans la structure, et qui donc se seront pliés aux règles, seront aussi ceux qui les remettront probablement le moins en cause. Et ceux pour qui l'enseignement ne convient pas seront exclus du système.

Conclusion :

Les recherches menées par Foucault sur les différents mécanismes disciplinaires des institutions de la même époque nous permettent de voir avec une nouvelle perspective les conceptions pédagogiques du Conservatoire que nous avons dégagées, entre autres par l'analyse du règlement du Conservatoire de 1800. Nous prenons ainsi conscience des similitudes dans les processus d'organisation, les conceptions d'un type d'enseignement et les pratiques qui en découlent. La discipline, le contrôle des individus dans le temps et l'espace, va organiser le Conservatoire lors de sa création. De celle-ci découleront beaucoup de fondements qui sont parvenus jusqu'à nos jours, et qui sont intimement liés entre eux dans une même logique :

- **le lieu fermé sur lui-même, qui permet les évaluations de type sommative (où l'erreur est une « faute », ou un « défaut »).**
- **une organisation spatio-temporelle qui met en disciplines, en « classes » spécialisées.**
- **une séparation des temps de pratique (cours d'instruments) et de théorique (solfège), la théorie posée en préalable à la pratique.**
- **une séparation du temps de formation (élève jeune qui étudie) et du temps adulte (artiste qui fait de la musique ou professeur)**

- **une séparation de l'étude rationnelle des gestes (par l'exercice gradué) et de l'expression musicale (séparation technique / musique), la technique posée en préalable à la musique.**
- **une organisation linéaire de l'enseignement, dans un ordre de difficulté croissante, du plus élémentaire au plus compliqué (ordre de l'enseignement et méthodes écrites).**

Ces séparations, nées d'une volonté d'ordonnement, peuvent vite être pensées comme des **oppositions**, telles que pratique / théorie ; technique / musique ; élève / professeur. Nous étudierons de manière plus détaillée dans les prochains chapitres les origines et conséquences de ces séparations.

Il faut situer la création du Conservatoire dans son contexte, et donc dans un mouvement plus général.

Ainsi, **les conceptions de l'enseignement dégagées s'inscrivent dans des courants de pensée plus globaux qui circulent à cette époque, et qui organisent les institutions**, comme l'a décrit Foucault.

En effet, il ne faut pas oublier le contexte scientifique et philosophique de l'époque : l'époque classique voit le développement du rationalisme. Par conséquent, l'institutionnalisation de l'enseignement spécialisé de la musique s'inscrit dans ce courant. Faisons donc l'hypothèse que celui-ci est à l'origine de la construction mentale et matérielle de l'organisation du Conservatoire, et plus globalement des institutions françaises. Les fondements de l'institution seraient nés d'une pensée qui voulait structurer l'enseignement, logiquement, par la raison. C'est ce que nous allons tenter de mettre en relief.

Commençons donc par une étude du rationalisme, et de ses idées, ce qui nous permettra de voir en quoi les conceptions de l'enseignement dégagées précédemment sont basées sur celui-ci.

II - LA PENSÉE RATIONALISTE A L'ORIGINE DE LA CONSTRUCTION D'UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE. TRADITIONS PARVENUES JUSQU'À AUJOURD'HUI.

1- Raison et rationalisme :

Le rationalisme se définit comme **l'affirmation de l'existence de la raison, voire de sa suprématie parmi les formes de la connaissance humaine**. Il pose la raison comme **universelle** : chaque homme en est pourvu, et celle-ci est considérée comme une structure stable et solide. La raison est donc la **puissance de vérité en l'homme**, elle lui permet de saisir la vérité du monde.

Le mot raison vient du latin *ratio*, traduction problématique du concept grec de *logos*. Le mot grec signifie *parole, discours, théorie, raison*, etc ; le mot latin n'a pas tous ces sens, mais contient l'idée de lien.

Toutefois, là où les Grecs étaient des orateurs, les Romains étaient avant tout "comptables" : *ratio désigne en premier lieu le calcul, la supputation, le compte*. Par la suite, il désigne *les relations commerciales*, avant enfin d'acquérir le sens que nous lui connaissons :

La raison, c'est **la faculté ou la capacité humaine permettant à l'homme de saisir, de comprendre, de déduire, des relations entre des idées et ainsi de connaître la vérité**. En ce sens, la raison est distincte de l'imagination, de l'affectivité (des émotions et des désirs), de l'intuition, de la foi religieuse, de l'instinct, et, finalement, de l'expérience. On a fait de la raison le trait distinct de l'être humain. Aristote, l'élève de Platon, définit l'être humain comme un être raisonnable ; la raison, c'est ce qui distingue l'homme de l'animal.

Les **principes du raisonnement** ont été établis par Aristote dans sa *Métaphysique* (*livre gamma*) et que nous résumerons ainsi :

- **le principe d'identité** : Une chose est ce qu'elle est : $A=A$

- **le principe de non-contradiction** : Une même chose ne peut pas, en même temps et sous le même rapport, être et ne pas être dans un même sujet :

A est différent de non-A

- **le principe du tiers exclu** : On ne peut attribuer que **2** états à une chose, un état et son contraire (ou l'absence d'état). Il n'existe pas de troisième état "intermédiaire". Exemple: Soit il neige, soit il ne neige pas. Et s'il neige "un peu", alors il neige.

- **le principe de causalité** : Ce principe permet de rendre intelligible le devenir, car si *toute chose a une cause*, alors une raison permanente d'un phénomène peut être trouvée. En supposant ainsi qu'une même cause produit toujours le même effet, la raison dispose d'un critère de connaissance : Tout effet a une cause et dans les mêmes conditions la même cause produit les mêmes effets.

Le rationalisme identifie la raison aux principes que nous avons énoncés. Cette raison est donc un système, et il est le même chez tous les hommes. Ainsi, Descartes, dans la première partie du *Discours de la méthode*, expose cette idée et démontre que le bon usage de la raison suppose la méthode :

« (...) la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes ; (...) la diversité de nos opinions ne vient pas de ce que les uns sont plus raisonnables que les autres, mais seulement de ce que nous conduisons nos pensées par différentes voies. (...) ; ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien.»⁵

La raison est aussi la lumière naturelle par laquelle nous saisissons les idées innées que Dieu a mises en nous : **la vérité est en nous, préformée, a priori et constituant le fond de notre pensée.** Ce courant, appelé l'Idéalisme, a ses origines dans les idées de Platon. De ce point de vue, l'esprit humain est mis en rapport de manière particulière avec le divin ; en effet, dans certaines doctrines, la raison humaine peut se fondre en Dieu (Malebranche, Spinoza, etc). Ainsi l'homme ne pense-t-il pas, mais est pensé en Dieu par l'intermédiaire de sa raison. C'est cette thèse extrême du rationalisme que Thomas d'Aquin avait combattue.

L'empirisme est antinomique du rationalisme des philosophes continentaux (Descartes, Leibniz et Kant). **Les empiristes considèrent d'abord que le fondement et la première source de la connaissance se trouvent dans l'expérience.** Ils refusent l'idée qu'il puisse y avoir des connaissances purement rationnelles ou a priori, et ils mettent l'accent sur la méthode expérimentale. Ce courant a ses origines dans la philosophie d'Aristote : **Il n'y a pas d'idées innées et c'est par l'expérience que l'on construit ses connaissances.** La raison est une « *tabula rasa* » sur laquelle s'impriment les données de l'expérience. La connaissance venant donc entièrement de l'expérience, il n'y a que des principes a posteriori. Ainsi Locke combat-il contre Descartes dans son *Essai sur l'entendement humain*. L'étude des principes de la raison se fera alors à partir de la sensation, de l'habitude, de la croyance, de la succession régulière d'impressions, de l'association d'idées, etc...

Revenons dans le domaine de l'enseignement de la musique. Eclairés par cette vision des courants philosophiques qui sont en plein déploiement à l'époque de la création des institutions françaises, les choix de l'organisation du Conservatoire apparaissent clairement dictés par un rationalisme qui pousse à rechercher la meilleure façon de classer, de ranger. Les principes de la raison édictent une conception de l'enseignement telle que nous l'avons constatée.

2- Conception rationnelle de l'enseignement : une volonté d'unification :

C'est donc dans ce courant de pensée rationaliste que s'élaborent les institutions de l'après-révolution. Une pensée rationnelle structure l'ensemble de l'institution, à toutes les échelles du microscopique au macroscopique, sur le fond et la forme. Les idées égalitaires, les règles qui contrôlent les individus à l'intérieur de l'école, l'organisation de l'établissement, des cursus, des « parties de l'art », des méthodes, ..., naissent d'une pensée structurée par la raison.

L'unité de l'enseignement, désirée par les créateurs du Conservatoire pour créer une école française de renommée, est bien issue d'une pensée où la raison est ce qui permet à l'homme de découvrir l'unique vérité du monde. Si l'on pense le monde comme unique,

⁵ Descartes, *Discours de la méthode - pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*, première parution anonyme en 1637, Éd. GF Flammarion.

et organisé suivant le même mode de pensée que l'homme, alors la méthode rationnelle permet bien de trouver la vérité unique, par la raison universelle. Les sciences se développeront au XVIII^{ème} siècle par cette vision du monde. Les scientifiques seront à la recherche des lois de la nature, qui s'appliquent à l'ensemble du monde, des lois universelles de physiques.

Le Conservatoire, cherchant à développer les savoirs musicaux, se référera au développement du savoir scientifique. La volonté d'unifier l'enseignement de la musique, par la création des méthodes instrumentales et théoriques et par la création de succursales, se situe dans ce même schéma de pensée.

L'art de persuader, issu de l'Antiquité, a continué à se développer avec les philosophies du XVIII^{ème} siècle. C'est par la **méthode**, organisation logique et rationnelle, que l'on construit un édifice de pensée fiable, qui doit permettre de découvrir la vérité. Les grands instrumentistes et musiciens, à qui a été donnée la tâche de concevoir des méthodes spécialisées de leur instrument, ont donc logiquement construit une pédagogie musicale qui est le reflet de la pensée et du raisonnement de l'époque. Ils organiseront rationnellement leurs connaissances, et cela par la méthode. Le rôle du professeur sera d'élaborer la méthode universelle, celle qui permet aux élèves d'accéder à la vérité de l'instrument, de la musique.

Ainsi, peut-on lire dans le Journal de Paris du 19 Fructidor an VII ⁶ :

« Un des articles [des règlements du Conservatoire] veut que tous les professeurs, que les inspecteurs de l'enseignement se réunissent pour composer des méthodes d'après lesquelles seront données des leçons sur chaque partie de l'éducation musicale, d'où résultera pour l'enseignement la plus précieuse uniformité. C'est un des points sur lesquels le Conservatoire français l'emporte sur ceux d'Italie, où chaque école prend la couleur du maître qui la conduit et où la forme et l'esprit des leçons varient autant que les noms des professeurs. »

Il est clairement établi que l'unité de l'enseignement est une valeur appréciée. A cette époque, après la Révolution, il y a l'idée que **l'unité est aussi garante de l'égalité**. Les méthodes écrites permettent **une cohérence, une uniformité**.

Voici un extrait du discours du violoniste et professeur Pierre Baillot sur les travaux du Conservatoire lors de la distribution des prix de 1812 :

« Ces travaux embrassent à la fois, et l'enseignement des élèves, et l'examen de tous les objets d'invention, d'amélioration et de perfectionnement relatifs à la musique (...) En mettant à jour les résultats qui doivent intéresser les amis des arts, le conservatoire pense surtout à remplir l'objet de son institution, c'est-à-dire à conserver et à ramener toutes les parties de l'art à des principes invariables, à accueillir et favoriser les découvertes qui peuvent tourner au profit de l'art, et enrichir une nation avide de tous les genres de gloire, enfin à donner aux études des élèves une direction constante vers cette perfection qui désespère les rêves timides, mais que le vrai talent ne se lassera jamais de vouloir atteindre. »⁷

Ainsi, il s'agit bien de **chercher les « principes invariables », les lois universelles qui régissent la musique, selon les principes du raisonnement**. La recherche des éléments

⁶ In Règlements généraux- An VIII, in *Le Conservatoire National de musique et de déclamation, documents historiques recueillis ou reconstitués par l'auteur*, Pierre Constant, 1900.

⁷ Propos cités dans *Education musicale et identité nationale en Allemagne et en France*, thèse de doctorat en Sciences Politiques de Noémi Lefebvre.

fondamentaux, des bases, de ce que la raison ne peut renier, est le centre de toutes les conceptions de l'art, de l'enseignement, de l'instrument,...

Notons également cette conception de la perfection à atteindre. Plus l'on passe du temps à étudier dans un souci de perfection, plus l'on s'en rapprochera. La perfection de la musique n'existe pas en soi, il faut la créer, et toute la formation tendra vers cet objectif qui semble inaccessible. Nous allons voir comment ont été construites les méthodes, avec cet objectif sous-jacent.

3- La méthode rationnelle des Méthodes instrumentales :

Il me semble intéressant de passer un peu de temps à observer une des méthodes qui ont été écrites pour assurer l'unité de l'enseignement et qui ont été obligatoires dans l'ensemble des écoles contrôlées par l'état (Conservatoire et ses succursales). Il s'agit de la **méthode de violon de Baillot**, imprimée en 1834 et intitulée *L'Art du violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*⁸, Paris, Imprimerie du Conservatoire de Musique, 1834.

Cette méthode est la deuxième de Baillot, la première ayant été imprimée au tout début de la création du Conservatoire. Baillot en parle en ces termes : « *Cet ouvrage a donc été entièrement refait par nous, bien que les principes fondamentaux en soient conservés.* ».

L'ouvrage débute par une série de planches qui représentent les « *bonnes positions* » ou les « *positions vicieuses* ». Les gravures sont très précises au niveau de l'échelle et de la présentation très géométriques entre les diverses relations entre le corps, le violon et l'archet : la position globale du corps avec l'instrument ou « *l'ensemble de l'attitude* », la position du corps debout et assis, face au pupitre, avec l'emplacement précis des pieds, la position du violon par rapport au corps, la position de la main gauche par rapport au violon, les positions du bras droit et du poignet (l'archet étant positionné au talon ou à la pointe), la position de la main droite qui tient l'archet, et enfin la position de l'archet par rapport au violon, sont représentées.

On construit donc bien en préalable les rapports entre les différentes parties du corps et l'instrument. Il y a une volonté de montrer d'abord la bonne tenue, celle qui permettra de pouvoir jouer tout par la suite. La première base de cet apprentissage du violon est la tenue. Dans cette vision, il y a **une bonne tenue** (et les mauvaises), **décontextualisée de la musique qu'on joue et des intentions expressives qui peuvent être propres à chaque personne.**

On peut imaginer que cette présentation d'une tenue extrêmement détaillée et figée par le papier était un modèle flexible, le professeur amenant des nuances et adaptant ce modèle suivant les contextes musicaux et les différents élèves. Mais cet enseignement oral n'a pas été transmis par la méthode écrite.

On retrouve dans toutes les méthodes instrumentales que je connais ce genre de présentation initiale de l'attitude et des relations entre le corps et l'instrument.

Il s'agit bien, comme nous l'avons mis en évidence dans la première partie (4-), de présenter en amont le « meilleur » rapport corps / instrument, celui qui a été dicté par la raison du professeur. On apprend tout de suite cet ensemble de règles, de positions, en se disciplinant, puisqu'il permettra de ne pas perdre de temps à expérimenter et à essayer d'autres positions. Dans un souci d'efficacité, on apprend tout de suite ce que la raison

⁸ Baillot (Pierre-Marie-François de Sales), *L'Art du violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*, Paris, Imprimerie du Conservatoire de Musique, 1834 : Réédité dans la collection Méthodes et traités 9, Série II France 1800-1860, Violon volume III Baillot, Edition J.M. Fuzeau.

présente comme les vraies bonnes positions. Dans cette conception, l'élève n'a pas besoin de sentir par l'expérience en quoi une position serait meilleure qu'une autre : il doit avant tout être discipliné et docile, pour progresser plus vite.

Dans une longue introduction, Baillot expose ses conceptions de l'art, de l'artiste, du beau, etc..., souvent avec un caractère moral ou philosophique.

Je ne citerai qu'un passage qui donne clairement la conception de l'apprentissage de Baillot :

« Division à maintenir- La méthode du Conservatoire a été divisée, dès l'origine, en deux parties ; l'une, relative au mécanisme, l'autre appliquée au style et à l'expression : cette division doit être maintenue par la raison que nous avons donnée : qu'il ne faut s'occuper que d'une seule chose à la fois. (...).

Que l'élève se pénètre donc bien de la nécessité d'obtenir le meilleur mécanisme avant de passer outre, qu'il apprenne à travailler lentement, seul moyen d'avancer plus vite, et qu'il ne s'attache surtout aux choses d'expression qu'après avoir obtenu le pouvoir de s'y livrer sans entraves. »

A ce propos, il est intéressant de remarquer que cette deuxième partie, consacrée à l'expression, figure à la fin de l'ouvrage, et est constituée de 6 pages. Rappelons que la méthode fait 277 pages...

Ainsi, la division entre technique et musique est avérée. **On ne s'exprime à son instrument qu'une fois que l'on a trouvé une perfection mécanique.**

Suivent à cette introduction les « *principes du mécanisme* », présentés sous la forme d'articles, comme l'était le règlement du Conservatoire de 1800. Il s'agit d'une suite **d'explications préalables**, de principes élémentaires, posées comme des règles à respecter, concernant en premier lieu la tenue.

Les « *exercices préparatoires* »⁹ sont « *à faire pratiquer sans musique, lorsque l'élève s'est familiarisé avec les principes contenus dans les 9 premiers articles.* ». Ils sont présentés sous la forme d'une succession de 15 leçons et de nombreuses gammes. Après cela, de nombreux chapitres se succèdent tels que : *agrémens du chant, double et triple corde, archet, son, timbre et caractères des quatre cordes, nuances, doigter, ornemens, ponctuation musicale, préludes mélodiques et harmoniques, diapason, du naturel dans l'art, caractère musical, effets, manière de travailler.* Le choix de l'ordre de ces chapitres n'apparaît pas clairement. Il ne semble pas qu'il y ait une succession à suivre dans l'enseignement. On peut supposer que l'élève et le professeur s'y rapportaient suivant les besoins. La plupart du temps, il s'agit d'une présentation et d'une explication d'une notion qui est exemplifiée par quelques lignes de partition d'un compositeur figurant dans le catalogue en fin d'ouvrage.

La méthode instrumentale écrite est donc le support privilégié de ce mouvement de rationalisation. Elle est en même temps une des causes, par la forme écrite qui privilégie une organisation des savoirs, sans que l'élève soit présent. La méthode est porteuse de la conception d'un **enseignement qui est pensé de façon absolue**, le même pour tous, qui privilégie **l'étude individuelle**, qui pose la **lecture** comme une des conditions pour être musicien.

La méthode est construite suivant une conception de **l'enseignement de l'ordre de la transmission**. En effet, la personne qui écrit la méthode a décidé d'un ordre d'enseignement, **suivant ces conceptions** de ce qui est ou pas difficile à apprendre, de ce

⁹ Les *Exercices préparatoires* de la méthode de Baillot figurent dans les annexes, p° 56.

que sont les bases de l'instrument. A partir d'une conception globale, de ce que doit savoir faire un musicien violoniste (lire une partition, improviser, créer, etc...), de ce que sont les musiques légitimes, le concepteur de méthode va faire des choix. La forme même de la méthode écrite suppose et impose des choix, comme celui **d'organiser plus ou moins rationnellement et de penser de façon linéaire l'apprentissage**. De cela découle le plus souvent une organisation des éléments d'apprentissage, présentés en une **progression de difficultés techniques croissante, chacune posée comme une étape indispensable pour passer à la suite**. Notons que, dans la méthode de Baillot, cette progression est surtout présente dans la partie intitulée « *exercices préparatoires* ».

Ainsi citons à nouveau les écrits de Descartes :

« (...) la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes ; (...) la diversité de nos opinions ne vient pas de ce que les uns sont plus raisonnables que les autres, mais seulement de ce que nous conduisons nos pensées par différentes voies. (...) ; ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien. ».

Le rôle du professeur est de bien utiliser sa raison, c'est-à-dire de bien conduire sa pensée, et cela par la méthode.

L'élève instrumentiste est donc conçu comme un édifice que l'on construit, en commençant par les fondations, les bases. L'expression musicale vient en second lieu, après l'acquisition des bases.

Cette vision est le résultat d'une pensée structurée par la raison. Le concepteur de méthode voudra rendre logique la progression et la fixera par l'écrit. Ainsi **l'ordre conçu apparaîtra comme le seul chemin possible**. Les différentes méthodes seront toutes conçues sur ce principe, leurs différences tenant dans les conceptions différentes des personnes les concevant, au niveau de l'apprentissage technique, du répertoire,...

4- Le développement de la rationalisation de la méthode jusqu'à nos jours :

Depuis la création des méthodes instrumentales spécialisées pour le Conservatoire, nombre de méthodes ont été élaborées en France jusqu'à aujourd'hui. **L'organisation rationnelle de ces méthodes décrite ci-dessus a été transmise, ainsi que les conceptions qu'elle véhicule.**

Ainsi, la plupart des méthodes de violon commencent par des considérations sur la tenue, l'attitude. Puis il est fréquent d'observer une étude technique de l'archet clairement séparée de l'étude de la main gauche, y compris dans les intitulés des exercices.

Le travail d'analyse qu'a effectué Jean-Claude Lartigot sur les méthodes instrumentales¹⁰ du 20^{ème} siècle révèle très bien les conceptions dont nous avons parlé.

*** La méthode de violon de Baillot est un ouvrage qui sert de base à l'ensemble des études.** Baillot précise qu'il faut appliquer « *tous les principes [de la méthode] aux morceaux que l'on doit choisir dans le catalogue de Musique ancienne et moderne placé à la fin de cet ouvrage.* ». Ce n'est donc pas l'unique support à l'apprentissage. Les apprentissages effectués par la méthode seront réinvestis dans l'interprétation de pièces. De plus, nous avons vu dans le chapitre précédent que la partie de l'ouvrage qui présente un enseignement progressif et rationalisé est celle qui traite de la tenue et des « *exercices préparatoires* ». Ce n'est qu'une petite partie de la méthode.

¹⁰ Lartigot (Jean-Claude), *L'apprenti instrumentiste*, 1999, éd. Van de Velde.

Les méthodes actuelles sont la plupart du temps pour débutants et sont construites suivant le déroulement linéaire de la première année. Il existe parfois un deuxième volume qui correspond à la deuxième année de violon. Elles intègrent alors, non seulement les explications de tenue et le même genre d'exercices préparatoires, mais des morceaux aussi (souvent des comptines). La méthode pour débutants d'aujourd'hui est souvent conçue pour **se suffire à elle-même**. En même temps, les méthodes pour débutants ne traitent pas des autres aspects de la musique présentés par Baillot dans de nombreux chapitres, qui donnent, entre autres, des précisions sur la façon d'exécuter la partition ou encore de la façon d'improviser des cadences. Bref, Baillot intègre à sa méthode des questions d'interprétation de l'ordre de la tradition orale.

* Les « *exercices préparatoires* » de Baillot sont organisés en une succession de 15 leçons. Ceux-ci ne représentent qu'une petite partie de la méthode. A chaque leçon correspond une difficulté technique supplémentaire, de la plus élémentaire à la plus compliquée. On remarque par exemple une « accélération » des valeurs rythmiques (des rondes aux doubles-croches).

Cependant, je tiens à remarquer que dans la méthode *L'ABC du jeune violoniste* de Jean Lenert, les **étapes sont beaucoup plus nombreuses** que dans les « exercices préparatoires ». L'analyse, faite par Jean-Claude Lartigot, de la progression organisée dans la méthode de violon de Jean Lenert est très parlante. Elle figure dans les annexes¹¹.

Dans la méthode de Baillot, les 4 doigts sont tous posés simultanément après quelques leçons en cordes à vides. Il n'y a pas non plus d'étapes au niveau des formes de main, c'est-à-dire dans la constitution des tons et demi-tons entre chaque doigt. Il n'est question à aucun moment de la place des tons et des demi-tons.

Dans la plupart des méthodes actuelles, il y a un ordre d'apprentissage dans la façon de poser les 4 doigts autour de la question centrale de la place des tons et demi-tons et des différents placements des doigts, ce que je vais appeler la forme de la main. Souvent, un symbole indiqué sur la partition indique la place des demi-tons.

Dans la méthode *L'ABC du jeune violoniste*, l'enseignement est basé sur une progression à approche chromatique pour chaque doigt (voir les tableaux de progression dans les annexes).

Plus fréquemment, les méthodes commencent par cette constitution où le demi-ton sera entre le deuxième et le troisième doigt :

Doigté	0	1	2	3	4
	ton ; ton ; 1/2ton ; ton				

Dans la méthode de Baillot, il n'apparaît pas ces étapes. En effet, les enfants débutant le violon au Conservatoire avaient appris dans un premier temps les principes de solfège (lecture des notes, connaissances des intervalles, etc...), au préalable. Le professeur de violon n'avait pas à fournir d'explications sur le code d'écriture de la partition ; ce n'était pas son rôle. On remarque une utilisation très précoce de tous les doigts, dans toutes les tonalités, et donc avec toutes les formes de main. De même des exercices dans toutes les positions sont très vite présents dans la méthode, alors que l'on reste souvent dans les écoles de musique en 1^{ère} et en 3^{ème} position en fin de premier cycle.

Dans la méthode de Baillot, la conception de l'enseignement est bien l'organisation rationnelle d'éléments techniques en succession d'étapes linéaire. Ainsi, il affirme qu' « il

¹¹ *Progression générale de la méthode l'ABC du jeune violoniste et Les doigts de la main gauche et la production des notes*, Ed. Billaudot.

ne faut pas perdre de vue le principe que nous avons adopté de ne faire étudier les difficultés élémentaires qu'une à la fois. C'est le moyen d'avancer plus sûrement et plus vite. Mais on constate que les étapes sont beaucoup moins nombreuses, resserrées et définies que dans les méthodes instrumentales actuelles.

Après la mise en regard entre la méthode de Baillot et celle de Jean Lenert, il apparaît que la rationalisation des méthodes a été poussée beaucoup plus loin que dans les méthodes d'origines.

On peut donc faire le constat que **la rationalisation de l'enseignement et des méthodes va continuer à se développer dans les siècles suivants la création du Conservatoire**. La tradition ne va sélectionner que les parties des méthodes les plus organisées et rationalisées, en cultivant les conceptions de l'enseignement qui sont à leur origine.

5- Réflexions sur les raisons de l'inertie de l'institution :

Le monde a changé depuis l'époque de la création du Conservatoire. Les politiques de la culture, les structures de l'enseignement de la musique ainsi que les objectifs de celui-ci présents dans les textes officiels ont changé, sans oublier le développement des musiques, et de la diffusion de celles-ci.

Or, on constate que nombre de conceptions de l'enseignement sont encore présentes aujourd'hui, souvent dans les bases mêmes de l'organisation des écoles : ainsi, l'organisation du temps (en cours individuel hebdomadaire pour la spécialité instrumentale) et des disciplines (cours « théorique » de formation musicale / cours « pratique » d'instrument) est encore basée sur le modèle du Conservatoire, tout comme l'évaluation de type sommative.

Pourtant, les politiques de démocratie de la culture et les schémas directeurs prônent depuis plusieurs années des objectifs, des missions bien différentes.

Pourquoi est-il si difficile de changer l'institution ?

C'est probablement le poids de l'Institution qui en est la raison principale. Becker a très bien défini le principe de l'inertie qui touche les institutions¹² :

« (...) la façon de faire de la musique est ce que les sociologues de la science ont fini par nommer, de façon peut-être assez peu originale, un « lot » [package]. Chaque élément du lot présuppose l'existence de tous les autres. Ils sont tous reliés, de telle sorte que lorsqu'on en choisit un, il est extrêmement aisé de prendre tout ce qui vient avec, et extrêmement difficile de procéder à la moindre substitution. C'est le lot qui exerce son hégémonie et qui contient la force d'inertie, si tant est qu'on puisse attribuer cette qualité à une pareille création conceptuelle. »

Ainsi, le « lot » transmis par le Conservatoire est un ensemble de choix structurés « *qui rend un choix évident* ».

S'ajoute à cela le fait que les professeurs, jusqu'à la création récente des CEFEDM (en 1990) et des formations diplômantes au CA au sein des CNSM étaient principalement issus du Conservatoire et n'avaient pas eu de formation à l'enseignement. Cela a produit une boucle qui a privilégié la perpétuation d'une tradition, de procédures et d'organisations qui sont devenues inconscientes. En effet, le type de recrutement des professeurs, qui privilégiait à niveau égal les anciens étudiants, a été déjà mis en valeur dans le règlement de

¹² Becker (Howard), sociologue et auteur de *Propos sur l'Art*, L'harmattan, 1999
Extrait *Le pouvoir de l'inertie*, in *Enseigner la musique* n°9 et 10.

1800 du Conservatoire. Les nouveaux « répétiteurs », anciens élèves, développaient certes une réflexion pédagogique sur le terrain, mais celle-ci s'inscrivait dans la continuité de leurs études au sein de la même école. Comment pouvaient-ils remettre en question l'école et l'enseignement dont ils étaient issus, alors qu'ils voulaient dans un même temps intégrer cette même structure en tant qu'enseignant, entre autres par le respect des contraintes des règlements déjà établis ? Ce système privilégie un enseignement basé sur l'expérience en tant qu'enseigné, et favorise donc la perpétuation et l'intégration d'une tradition, de procédures et d'organisations. Celui-ci a bien été pensé dans le but de créer et de conserver l'identité d'une école française de musique. Sans un temps de réflexion spécifiquement pédagogique, détaché de l'institution, il apparaît difficile de remettre en question la façon dont on a été formé, et plus globalement les divers choix de l'institution.

Peu à peu, la société française a changé, les idées politiques, philosophiques, pédagogiques, les pratiques musicales, ... Mais l'institution a peu changé sur certains points. Evidemment, il y a eu des modifications jusqu'à aujourd'hui, comme l'apparition de nouvelles classes d'instruments, de la classe de culture musicale, la formation musicale remplaçant le solfège,... Cependant, les fondations même de l'institution sont souvent restées proches de leur origine : mise en niveaux, disciplines, classes, évaluation, emploi du temps organisé par les cours réguliers dans les différentes disciplines, cours d'instrument individuel privilégié, cours collectif de « théorie », pratique d'ensemble dans les niveaux les plus hauts,...

Conclusion :

Les choix pris, lors de la création du Conservatoire, sont cohérents entre eux et par rapport au contexte historique, aux pensées et idées de l'époque. A l'origine, le but du Conservatoire était de former des musiciens d'orchestre pouvant jouer lors des fêtes révolutionnaires. Cet objectif détermine nombre de choix dans l'organisation des études et dans les contenus d'apprentissage (recherche d'une perfection technique, formation de lecteurs en priorité,...). D'autre part, on note la volonté d'organiser rationnellement les savoirs, la structure spatio-temporelle du Conservatoire, dans un souci d'efficacité, pour former le plus vite possible les professionnels dont l'Etat a besoin.

Il y avait une certaine logique par rapport à la demande politique, aux conceptions de l'enseignement, aux objectifs de la formation.

On remarque une certaine inertie de l'institution qui conserve les éléments du « lot » de départ qui étaient fortement liés entre eux. Ainsi, les raisons de l'inertie sont dans le « lot » à la base même de la création de l'institution :

- Une volonté d'unification de l'enseignement et une propagation de celle-ci par les méthodes obligatoires.

- Un recrutement des professeurs au sein de la structure : les élèves les plus doués deviennent professeurs, et enseignent avec leur seule expérience d'enseigné, sans remise en question, sans un temps de formation et de réflexion spécifique à l'enseignement.

Les raisons encore plus profondes tiennent à une conception du monde : à la création du Conservatoire, il y avait une volonté de chercher le plus de clarté possible, d'organiser notre vision du monde, de le rendre rationnel. Nous avons vu que cette tendance s'est amplifiée au cours des siècles par ce transmetteur privilégié de la raison qu'est la méthode écrite.

Aujourd'hui, pour repenser l'enseignement dans l'école de musique, il me semble qu'il faut d'abord nous demander :

**Quelles sont nos visions du monde ? Comment pense t-on le monde aujourd'hui ?
Est-ce que l'école de musique est en cohérence avec celles-ci ?**

III - LA PENSÉE COMPLEXE, A L'ORIGINE DE CHANGEMENTS DE CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE. REFLEXIONS SUR LA COMPLEXITÉ DANS LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.

1-Introduction à la pensée complexe :

Ma réflexion a pour base l'ouvrage d'Edgard Morin intitulé *Introduction à la pensée complexe*.

Le mot de complexité vient de *complexus*, ce qui signifie « *ce qui est tissé ensemble* ». Morin définit la complexité comme « *le tissu d'évènements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, (...)* ». Elle a les « *traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude (...)* »

Il pose le problème suivant : nous souhaitons que notre pensée apporte des solutions claires, dans un besoin d'ordre et de clarté dans le réel. Nous voulons comprendre le monde dont nous faisons partie et ainsi cherchons les lois de fonctionnement de celui-ci. Nous préférons ainsi mettre de l'ordre dans le réel en évacuant tous ces traits inquiétants. Ainsi, la science voudra « *dissiper l'apparente complexité des phénomènes afin de révéler l'ordre simple auquel ils obéissent.* »

Ce dont parle Morin, c'est bien du mouvement rationaliste. Descartes en est un des principaux représentants, puisqu'il a posé les bases d'un monde où l'objet et le sujet sont dissociés.

La complexité est réapparue aux hommes au XX^{ème} siècle, à partir du moment où les découvertes scientifiques ont contraint à remettre en question le système de pensée et les concepts de base de la science. Ainsi, voici ce que déclara Niels Bohr lors de la découverte des quantum en microphysique :

"Au premier abord, cette situation pouvait sembler très regrettable ; mais souvent au cours de l'histoire de la science, lorsque des nouvelles découvertes révélèrent les limites des idées dont on n'avait jamais contesté la valeur universelle, nous fûmes récompensés : notre vision s'élargit, et nous devînmes capables de relier entre eux des phénomènes qui auparavant pouvaient sembler contradictoires" (in Lumières et vie, 1932)."

Ainsi, la science des XX^{ème} et XXI^{ème} siècle doit réintégrer les réalités expulsées par la science classique des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècle : l'inventivité, la créativité, l'accident, l'événement, l'aléa, l'auto-organisation (autonomie, individualité, richesse des relations avec l'environnement, aptitudes à l'apprentissage,...). Elle doit également réintégrer le sujet, et l'indissociabilité entre le sujet et l'objet.

A la place des concepts de la raison définie par la disjonction, la réduction, et l'unidimensionalisation, Morin propose un nouveau paradigme qui intègre la complexité, celui de « *distinction/conjonction* », qui permet de « *distinguer sans disjoindre, d'associer sans identifier ou réduire.* »

Mais la complexité n'évacue pas la raison. D'ailleurs, une de ces premières caractéristiques de la pensée complexe est qu'elle ne se présente pas comme l'opposé du rationalisme.

Ainsi, selon Edgard Morin, « *la pathologie de la raison est la rationalisation qui enferme le réel dans un système d'idées cohérent mais partiel et unilatéral, et qui ne sait ni qu'une partie du réel est irrationalisable, ni que la rationalité a pour mission de dialoguer avec l'irrationalisable.* »

Ce qui apparaît, c'est qu'il n'est plus possible aujourd'hui de penser en parcellisation disciplinaire et en morcellement théorique, sans avoir une vision complexe et globale du monde. Il est nécessaire que la science d'aujourd'hui soit conçue dans le « *champ d'une physis généralisée* ».

Nous pouvons appliquer ceci à l'ensemble des connaissances humaines, y compris les savoirs et savoir-faire musicaux.

2- Une pensée complexe qui rejette une conception de l'enseignement qui pose des bases :

Dans la conception de l'apprentissage que l'on a mise en évidence dans la première et deuxième partie, l'enseignement se fait par empilement de savoir-faire partiels, dans une succession linéaire d'étapes qui présentent le cheminement de l'apprentissage technique du plus élémentaire au plus compliqué. Un enseignement, qui se base fortement, dès les débuts de l'apprentissage sur la méthode instrumentale, construit un « *apport de sujétion du jeu instrumental à l'écrit de la partition* »¹³. L'élève construira cette représentation : plus on avance dans la partition, plus on rencontrera des difficultés.

Un enseignement transmis dans une logique de progression linéaire ne tient pas compte de la réalité de l'apprentissage. Il est logique pour celui qui crée la progression, mais pas pour l'élève.

L'enseignement doit se définir à partir de l'apprentissage : il sera alors logique pour celui qui apprend.

Comment sont décidées les bases dans l'enseignement de la musique aujourd'hui ? Lorsqu'on questionne aujourd'hui des professeurs sur le concept de bases, la conception qui revient le plus souvent est celle des connaissances ou savoir-faire indispensables et préalables à la continuation de l'apprentissage. **Elles sont les fondations de tous les apprentissages suivants.** Si elles sont mal installées, alors l'élève se retrouvera dans un chemin sans issue plus tard. **Les bases sont techniques ou de l'ordre de la position.** Une mauvaise base signifie que l'on a des « défauts », de position, de technique. Dans la même conception, le défaut est difficile à corriger. Il faut donc réinstaller, avant tout autre apprentissage, la bonne base technique. Dans les conceptions d'un apprentissage par étapes successives et linéaires, comme celles de la construction d'une maison, tant que la construction est inachevée, elle ne peut servir à la fonction à laquelle elle est destinée. Si l'on transpose cela pour l'apprentissage de la musique, cela signifie que l'on considère que, **tant que la formation n'est pas achevée, on n'est pas musicien. Dans cette vision, on apprend des bases pour être musicien plus tard.** Un autre problème découle de cette conception : quand décide-t-on que la formation est achevée ? Une fois que cette formation est achevée, est-on alors musicien ?

Poser des bases à un enseignement, cela suppose que l'on considère qu'il n'existe qu'une bonne manière d'apprendre et donc d'enseigner. Un bon élève sera celui pour

¹³ Lartigot (Jean-Claude), *L'apprenti instrumentiste*, 1999, Éd. Van de Velde.

qui le mode d'apprentissage convient, qui aura un projet personnel qui soit en correspondance avec celui du professeur et de sa conception de la matière enseignée.

Un enseignement pour tous, le meilleur, voilà ce que le Conservatoire de Paris, dès sa fondation a tenté de mettre en place afin de construire une école française de renommée.

Encore aujourd'hui, la plupart des enseignants organisent leur enseignement, les cursus, et les évaluations autour de ces bases transmises par la tradition, rarement questionnées et remises en cause à la vue des nouvelles conceptions pédagogiques du 20 et 21^{ème} siècle. On peut se demander pourquoi il est si difficile, dans les institutions de l'enseignement de la musique, d'engager des réflexions, notamment sur les bases de l'enseignement, lors de réunions d'équipes pédagogiques.

Je prendrai un exemple d'une école où une partie de l'équipe de professeurs a souhaité définir les objectifs d'apprentissage qui doivent être atteints lors de chaque fin de cycle. On peut, en amont, remarquer la bonne volonté de ces personnes. Cependant, les objectifs qui ont été choisis montrent clairement les conceptions profondément ancrées chez ces personnes :

Voici les objectifs de fin de premier cycle de cette école pour les violonistes :

Devront être acquis :

- Une bonne tenue générale, de l'archet.
- La première position et la troisième position, les démanchés entre ces deux positions.
- la répartition claire de l'archet (égalité), l'utilisation de différentes vitesses de l'archet.
- Différentes utilisations de l'archet : le détaché, le legato, le martelé, les accents
- L'utilisation du vibrato

Ainsi, peut-on voir l'importance mise sur les bases lors du premier cycle. Celles-ci sont nommées exclusivement par des termes qui font référence à la technique.

Avant tout, il s'agit de la **position**, qui n'est d'ailleurs pas définie puisque celle-ci est connue du professeur instrumentiste spécialiste, qui peut juger si la position d'un élève est plus ou moins proche de son « idéal ». Il est question de **technique** de main droite. Les différentes utilisations de l'archet sont hiérarchisées suivant une soi-disant difficulté croissante. De même, **l'utilisation rationnelle avec un fractionnement égal de l'archet, suivant les valeurs des notes, est conçue comme préalable à toute autre utilisation de l'archet plus « irrationnelle »**. C'est la même chose pour la main gauche, pour laquelle la **montée dans les positions plus hautes est le signe d'une progression technique, présentant de plus en plus de difficultés**. La position dans laquelle on joue détermine donc le niveau.

En tout cas, à aucun moment, il n'est question dans les mots utilisés de musique et d'art. Ces notions sont suggérées dans l'ajout d'éléments techniques dans les 2^e et 3^e cycles tels que des utilisations de l'archet différentes (spiccato, sautillé,...), ou bien ici par le vibrato, ou bien l'utilisation de différentes vitesses de l'archet. Tout cela n'est pas uniquement de l'ordre de la technique. C'est la tête qui décide où mettre du vibrato. Ce n'est pas seulement un geste à maîtriser, mais c'est aussi un élément qui permet de rendre de l'expression, et donc c'est un ensemble de connaissances sur les traditions d'interprétation, suivant les styles et les époques, qu'il faut apprendre. Pour l'archet, c'est la même chose.

Dans cette conception, on devient musicien si l'on reste suffisamment longtemps dans l'école de musique, le temps de déconstruire la simplification des bases acquises précédemment, et de reconstruire une représentation de la réalité plus complexe.

L'élève va passer son temps en 2^e et 3^{ème} cycle à déconstruire des représentations simplifiées et fausses de la musique et de son instrument, dues à cette conception de l'apprentissage qui veut qu'on construise les bases définies par les professeurs. Pourquoi ne serait-il pas possible de se construire comme musicien dès le premier contact avec l'instrument ?

Pourquoi faudrait-il savoir faire dans un premier temps des gestes simplifiés et décontextualisés parfaitement, puis dans un second temps d'intégrer notre humanité, une flexibilité, une créativité, une expression, une faculté d'adaptation qui passe dans le traitement des erreurs, des accidents? Bref, n'est-il pas possible d'envisager un enseignement qui permette à l'élève de rentrer directement dans la complexité ?

Cette conception des bases, c'est celle transmise à travers les siècles par le Conservatoire.

3- Une pensée complexe qui refuse les séparations fondatrices du Conservatoire :

La pensée rationnelle a poussé à tenir séparés, et dans une façon qui les oppose, les pôles musique / technique, théorie / pratique, collectif / individuel, oral / écrit. Or la pensée complexe nous a appris que deux propositions contraires peuvent être aussi complémentaires. On ne peut plus séparer des choses sans reconnaître que, dans la réalité, elles sont inséparables. Ainsi, la distinction faite dans le langage entre chacun des termes de ces paires n'est pas le véritable problème, mais **les considérer comme séparés, sans relations et échanges de sens entre eux, montre une simplification de la réalité**. Une théorie peut être pratique et une pratique peut être théorique. Ainsi, suivant les contextes, A est différent de B, et en même temps $A = B$, ou une partie de A est dans B et inversement.

Ainsi, faut-il se méfier des séparations qui sont faites. En réalité, il y a **un réseau tissé entre chacun de ces couples**. Leur définition et leur rapport sont mouvants suivant le contexte.

- Pour moi, la distinction oral / écrit en musique était assez forte en tant que violoniste classique. Derrière le mot écrit, je me représentais la partition : musique fixée sur un support écrit. Et le mot oral me renvoyait à une musique dont on n'avait pas la partition, transmise par une tradition orale ou par un support sonore. Après mon expérience d'apprentissage du jazz manouche (depuis deux ans dans le cadre d'un projet au Cefedem), les liens entre ces deux concepts se sont complexifiés. En effet, pour moi maintenant, une musique écrite est une musique dont on peut disposer, sur un support quelconque (audio comme partition), et que l'on peut réutiliser comme une musique fixée à un moment donné. Ainsi, le repiquage de chorus de jazz manouche est à ce sens le repiquage d'une musique fixée par l'enregistrement. Les « informations » sont même plus nombreuses, dans le sens où non seulement les hauteurs et les rythmes sont présents (comme ils le seraient dans une partition), mais également les changements subtils de timbres, les variétés d'articulations, de phrasés, ... toutes la complexité des évolutions des paramètres du son. Ainsi, on peut fixer certains éléments d'une musique autant par l'écrit que par un travail de mémorisation. En cela, **reproduire un chorus dans un souci d'imitation la plus fidèle possible, est un travail d'écriture mentale** d'une musique transmise par un enregistrement. Inversement, l'interprétation d'une partition ne passe pas que par l'écrit, puisqu'il y a bien des **traditions orales, de nombreuses conventions, qui permettent d'interpréter la musique notée**. Un style déterminera nombre de choix d'interprétations, plus ou moins intégrés et inconscients, comme le choix du timbre.

- Il en va de même avec les paradigmes musique / technique : Eugène Ysaÿe, compositeur et violoniste, a composé 6 sonates pour violon. A-t-il pensé à une réalisation technique au violon ou bien à la musique qu'il voulait créer ? Ceci est volontairement une fausse question, puisqu'il apparaît complètement absurde de raisonner de la sorte. Est-ce la technique violonistique qui l'a guidé ? Ou l'idée musicale, ce qu'il

voulait exprimer ? Ce qui n'a pas de sens, c'est de vouloir poser ce « ou », auquel on sent qu'il faut répondre « oui » ou « non ». Même la réponse « les deux » est une simplification de la réalité. **Son idée musicale est inspirée par des années de pratique du violon, de gestes acquis, de « Patterns »** (même si il n'était pas jazzman, je pense que l'on peut utiliser ce mot...), **de références à d'autres styles** (les sonates et partitas pour violon seul de J.S. Bach ont beaucoup influencé sa musique),...Sa technique personnelle, sa façon d'utiliser son instrument, a guidé sa musique. Ainsi, les formules transposées, très violonistiques, caractérisent également la musique d'Ysaye.

Ainsi, **un geste deviendra un élément musical qui caractérisera la personnalité musicale du compositeur**. On voit donc bien qu'il existe des liens très complexes entre ces deux concepts. Mais cela ne signifie pas non plus qu'il faille rejeter les deux termes.

Il y a également une vérité dans le lien qui les fait s'opposer : on peut aussi entraîner un geste, le plus mécaniquement possible, afin de le maîtriser, en ne cherchant pas spécialement une musicalité dans le fait de bouger les doigts de la main gauche.

D'un autre côté, si l'on travaille quelque chose mécaniquement sans avoir l'idée globale du résultat, on peut entraîner des **gestes qui ne correspondront pas aux intentions musicales** : ainsi, travailler une musique en la décontextualisant, surtout de façon non consciente, peut se révéler inutile. Je prendrai comme exemple celui du travail d'un démarché : L'expérience nous amène à constater que travailler un démarché dans un rapport de vitesse qui sera différent de celui dont on a besoin lors de l'interprétation ne donnera probablement pas un bon résultat.

On peut donc travailler « à la loupe » des gestes, des éléments musicaux, si l'on a une connaissance globale du but musical.

Encore une fois, **la réalisation dépend du contexte musical, de ce qu'on veut réaliser**. Ainsi ne peut-on pas séparer mécanique et expression, et poser la technique en préalable à la musique. D'ailleurs, jouer « sans expression » est déjà une forme d'expression.

Dans une vision complexe, on ne peut pas voir les choses de façon binaire. Ainsi cette première phrase de Baillot et la deuxième, que j'ai écrite, peuvent correspondre toutes les deux à une certaine réalité :

-« *Que l'élève se pénètre donc bien de la nécessité d'obtenir le meilleur mécanisme avant de passer outre, qu'il apprenne à travailler lentement, seul moyen d'avancer plus vite, et qu'il ne s'attache surtout aux choses d'expression qu'après avoir obtenu le pouvoir de s'y livrer sans entraves.* »

- Que l'élève se pénètre donc de la nécessité d'obtenir la meilleure expression avant de passer outre, qu'il apprenne à travailler vite, seul moyen d'avancer plus vite, et qu'il ne s'attache surtout à la perfection du mécanisme qu'après avoir trouvé l'expression et le sens qu'il veut donner à son interprétation.

Avec une vision complexe, on ne peut pas affirmer que c'est vrai ou que c'est faux dans l'absolu. Ainsi, on ne peut pas dire qu'il n'existe qu'une seule vérité, une vision unique, puisqu'il y a une multitude de situations et de contextes. Il faudra donc chercher la ou les démarches appropriées au contexte musical.

Il est évident que nous devons organiser nos idées, et notre raison est un précieux outil pour cela. Mais il faut toujours se méfier, dans notre souci de compréhension du monde, des raccourcis ou des rapprochements ou oppositions trop rapides, provoqués par une envie de rendre les choses claires. Souvent, les simplifications nous conduisent à une interprétation du monde erronée.

Le professeur doit donc se méfier de cette simplification. Les explications théoriques, souvent réductrices d'une réalité, ne permettent pas à l'élève d'en percevoir la complexité. De même, l'utilisation unique d'une méthode instrumentale dont les savoirs et savoir-faire

sont organisés en une progression linéaire, créant également un rapport de sujétion à la partition, ne permet pas d'entrer dans la diversité et la complexité des situations musicales.

4- La pensée complexe, qui réintègre les concepts rejetés par le rationalisme :

Comme on vient de le voir, la pensée complexe rejette les oppositions.

Prenons un exemple de la façon dont au XXème siècle, **Jean Piaget¹⁴ a pris en compte la complexité des deux courants rationalistes et empiristes dans sa théorie du constructivisme.**

Ceux-ci se sont présentés comme opposés pendant des siècles, alors que ces deux perspectives sur la nature de la raison ne sont pas absolument inconciliables. Le rationaliste peut abandonner les idées innées, et admettre l'expérience ; l'empirisme peut admettre l'existence de principes innés. Chacune de ces deux doctrines est en fait incomplète. Le rationaliste, en fondant l'esprit humain sur la seule raison, ne rend pas compte de tous les processus irrationnels qui se manifestent dans la pensée. Mais, d'autre part, l'empiriste nie toute activité de l'esprit, et n'admet pas qu'un principe d'ordre puisse être inné, laissant ainsi la pensée à la contingence de l'expérience. Or, on constate que la raison a une certaine puissance d'ordonnement.

Ainsi, au XXème siècle, à la croisée de deux grands courants qui auront comme point de départ l'idéalisme et l'empirisme, naîtra le Constructivisme, à l'initiative de Jean Piaget. Entre une pédagogie du sujet (par un jeu de questions qui vont faire sortir les idées innées des élèves) et une pédagogie de l'objet (Béhaviourisme comportementaliste où le maître est organisateur de l'expérience, et observateur des comportements), le constructivisme **permettra une pédagogie où le maître est un entraîneur qui instaure un dialogue entre le sujet et l'objet.**

Ce qui avait été rejeté par une trop forte rationalité, c'est-à-dire les « *traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude (...)* »¹⁵, sont réintroduits par une pensée complexe. De même, on s'intéresse aux concepts d'inventivité, de créativité, d'accident, d'événement, d'aléa, d'auto-organisation (autonomie, individualité, richesse des relations avec l'environnement, aptitudes à l'apprentissage,...). Ainsi, ils refont leur apparition dans les réflexions sur l'apprentissage. On ne peut plus ne pas prendre en compte le rôle **du tâtonnement dans l'apprentissage, par essais et erreurs.** De même, on ne peut pas nier les **processus complexes de l'apprentissage dans lesquels entre en jeu le hasard, l'erreur, l'auto-organisation.**

Les paradoxes et les contradictions montrent les brèches dans la logique. Dans une pensée rationnelle, ils dérangent, considérés comme le signe d'une erreur. Pour Morin, la contradiction « *révèle à la fois les limites de la logique et la complexité du réel* ».

Voici le **paradoxe de l'apprentissage** qui avait déjà été formulé par Aristote et que met en évidence Olivier Rebol :

« Comment acquiert-on un savoir-faire ? En « faisant » : l'apprentissage se distingue de l'information parce qu'il implique l'activité du sujet et n'est possible que par elle. Mais quelle activité ? Celle-là même qu'il faut apprendre : « Les choses qu'il faut apprendre à faire, c'est en les faisant que nous les apprenons », dit Aristote (Ethique à Nicomaque, 1103 a). Et c'est là qu'éclate le paradoxe ; il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour

¹⁴ Jean Piaget est le fondateur de l'épistémologie génétique et de la théorie du constructivisme.

¹⁵ Morin (Edgar), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 1990.

apprendre à le faire ! C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment forger si l'on n'est pas forgeron ? Ce paradoxe est l'essence même de l'apprentissage (...) »¹⁶

Ainsi, ceci est un paradoxe dans un système de pensée rationnelle. Cependant, **il montre la réalité de la complexité de l'apprentissage.**

De même, il faut réintégrer dans l'enseignement de la musique les oubliés du Conservatoire, c'est-à-dire **l'improvisation, la création**. En effet, au cours du 19^{ème} siècle, les traditions de l'enseignement de l'improvisation à l'instrument se sont perdues. Certainement, la principale cause est la fixation des méthodes et le développement de l'imprimerie musicale. Ainsi, petit à petit, les élèves apprentis instrumentistes n'inventeront plus leurs exercices techniques, **l'interprétation de la partition fixée par l'écrit remplaçant cette pratique d'improvisation**. Le développement de l'écrit favorisera une tradition transmise par l'écrit et fera disparaître des traditions orales. Martin Gellrich a décrit les pédagogies du 18^{ème} siècle jusqu'au milieu du 19^{ème} siècle qui liaient les exercices techniques et l'improvisation au piano¹⁷. Les exercices techniques étaient inventés et improvisés par les élèves. Martin Gellrich montre comment aujourd'hui il réintègre cette pédagogie dans son enseignement du piano.

Suivant le même modèle, Baillot a écrit dans sa méthode des exercices techniques sous la forme de diverses gammes et formules d'arpèges, ainsi que des formules de cadences. Ces formules, transmises par l'écrit, ont cessé d'être des exemples pour une création plus individuelle de l'élève, et sont devenues des **musiques fixées que l'on reproduira le plus fidèlement possible par la lecture.**

5- Réinventer l'école de musique à partir d'une vision plus complexe ?

Nous sommes aujourd'hui dans une politique affichée de **démocratie de la culture**. Celle-ci veut rendre les gens acteurs de la culture, moteurs, créateurs. Ainsi, pouvons-nous citer un extrait du décret du 10 mai 1982 qui va dans ce sens :

« Le Ministère de la Culture a pour mission : de permettre à tous les Français de cultiver leur capacité d'inventer et de créer, d'examiner librement leur talents et de recevoir la formation artistique de leur choix ; de préserver le patrimoine culturel national, régional, ou des divers groupes sociaux pour le profit commun de la collectivité toute entière ; de favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit et de leur donner la plus vaste audience ; de contribuer au rayonnement de la culture et de l'art français dans le libre dialogue des cultures du monde. »¹⁸.

Cette politique est prônée par Jack Lang, qui est alors ministre de la Culture.

¹⁶ Reboul (Olivier), in *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, 1990.

¹⁷ Gellrich (Martin), *Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano*, Cahiers suisses de pédagogie musicale, Janvier 1995.

¹⁸ Extrait de l'ouvrage de A. Poirrier, chapitre *La politique culturelle : une singularité française*, in *Société et culture en France depuis 1945*, Paris, Seuil, 1998, p°77 à 81.

Le *Schéma national d'orientation pédagogique de musique* de juin 2007¹⁹ définit un certain nombre d'enjeux du conservatoire :

- « **Renforcer les liens avec les établissements scolaires** » : pour donner une éducation musicale qui provoque « *le désir d'écouter et de pratiquer* » de la musique et de développer un « *sens critique* ».
- « **Renforcer les liens avec les pratiques en amateur** », internes et externes au conservatoire : La formation des amateurs est la « *mission première* » des établissements. On vise que le « *plus grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire.* »
- « **Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement** »
- « **Globaliser la formation** »
- « **Favoriser les démarches d'invention** »
- « **Former à la direction d'ensembles** »
- « **Renforcer la place de la culture musicale** »

Il est question également de l'organisation des cursus et de l'évaluation. L'organisation en cycle : « *un cycle est une période, généralement pluriannuelle, qui permet la réalisation d'un certain nombre d'objectifs de formation que l'on a préalablement définis ; ces objectifs concourent à l'acquisition de compétences dont on peut constater la cohérence à l'issue de la période établie.* ». Il est proposé que « *chaque cycle marque les grandes étapes de maturité des élèves.* »

Voici la définition des modalités et des enjeux de chaque cycle :

- 1° cycle : « *les contenus et démarches de ce cursus privilégient l'approche sensorielle et corporelle, le développement de la curiosité, la construction de la motivation. Ils mettent en œuvre les bases de la pratique individuelle et collective, accompagnées des repères d'écoute, du vocabulaire et des connaissances adaptés à l'âge des élèves. La place faite à la globalité des démarches et à l'évaluation continue est essentielle.* ». Ces objectifs sont conçus davantage pour des enfants débutants. Il est précisé que ces objectifs peuvent être adaptés à des élèves adolescents ou adultes débutants.
- 2° cycle : il est divisé en un « *cursus complet* » et en un « *parcours plus souple en modules et sur contrat* ». « *La mise en place d'un brevet de fin de 2° cycle a été souhaitée pour marquer une étape importante du cursus. Celle-ci correspond à l'acquisition d'une formation de base qui permet à l'élève de tenir sa place dans une pratique musicale de manière relativement autonome.* »
- 3° cycle : il est divisé en trois type de cursus : un 3° cycle de formation à la pratique en amateur, débouchant sur le CEM ; une « *formation continuée ou complémentaire* », qui correspond à un « *parcours personnalisé de formation* » ; et un cycle d'enseignement professionnel initial, qui est conclu par le DNOP (Diplôme national d'orientation professionnelle). Il est prévu que soient créés des passerelles entre chacun de ces cursus.

« *L'évaluation participe du principe même de formation. Tout en donnant aux enseignants des indications précises sur les résultats de l'enseignement dispensé, permettant de modifier, si nécessaire, les démarches et contenus, elle donne à l'élève les outils d'une*

¹⁹ *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse, et de l'art dramatique*, Ministère de la culture et de la communication, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. juin 2007.

prise de recul sur sa pratique, pour qu'il mesure ses acquis et qu'il parvienne, au fil de son parcours, à un certain niveau d'autonomie. »

Un des premiers objectifs de l'école de musique d'aujourd'hui est de **développer les pratiques amateurs**, même si la formation des professionnels est également organisée. Or, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage sont encore souvent calquées sur le modèle du Conservatoire. Il y a souvent des incohérences entre les objectifs et les enjeux explicités (dans les schémas directeurs et d'orientation pédagogiques, par les différents acteurs de l'école de musique) et ceux, implicites, non dits, car transmis par des traditions et des routines ; entre les intentions actuelles et les situations et actions pédagogiques les plus fréquentes ; entre la structuration dans l'espace-temps de l'institution, encore basée aujourd'hui dans une grande part sur le modèle du Conservatoire de 1795.

Malgré les objectifs et enjeux prônés dans les schémas directeurs et plus spécifiquement dans le schéma d'orientation de 2007, la force du « lot » (cf Becker, voir p°22) de l'enseignement spécialisé de la musique en France, transmis par le Conservatoire de Paris, est encore bien existante dans les faits. Ainsi, les éléments interconnectés du Conservatoire sont : l'hyperspécialisation, l'organisation du temps et de l'espace, les cloisonnements disciplinaires, l'enseignement individuel d'instrument et l'enseignement collectif pour les disciplines dites « théoriques », le rendement, la planification, une progression contrôlée, une évaluation sommative et diagnostique, les objectifs pédagogiques, la « fabrication » du musicien instrumentiste, les méthodes instrumentales, la partition comme support principal à l'apprentissage, le travail « technique », le travail à la maison, la recherche d'une perfection, ...

Nombre d'aspects sont remis en question dans le schéma d'orientation, et des solutions sont proposées telles que l'évaluation souhaitée plus formative, l'organisation des cursus plus individualisés, une formation plus axée sur la formation d'amateurs, sur les pratiques collectives, sur le développement d'une pédagogie de l'invention musicale,.... Mais comment s'assurer que ces volontés se réalisent ? Comment, par exemple, développer la création dès le premier cycle sans que cela ne soit qu'un supplément ? Comment ne pas tomber dans une orientation trop précoce des élèves dans des voies professionnalisante ou amateur ? On peut vite tomber dans une séparation trop rigide : associer un parcours individualisé, plus à la carte, avec moins d'examens, plus « détendu », pour la formation des musiciens amateurs ; et associer un cursus cadré, plus complet et riche, diplômant, pour la formation de pré-professionnels ? Pourtant, l'individualisation des parcours semble être aussi importante dans tous les cas. Le schéma d'orientation insiste bien sur la création de passerelles entre ces différents cursus, mais comment faire en pratique ? Comment ne pas tomber dans la hiérarchisation des différents types d'enseignement, en particulier au niveau du 3° cycle ? Comment faire pour qu'un parcours libre ne soit pas montré comme un niveau musical inférieur par rapport au parcours « complet » pré-professionnalisant ?

Comment aider l'apprenant à concevoir la globalité de sa formation, alors que l'organisation du temps disciplinaire reste très découpée ? Comment permettre alors à l'élève de donner tout son sens à sa pratique musicale, et dans quelles conditions spatio-temporelles ? Comment intégrer les notions d'invention dans la pédagogie ? Quelles sont les personnes-ressources pour cela, cela fait-il partie du rôle du professeur d'instrument, ou de formation musicale ou de culture musicale ?

Depuis plusieurs années, des réflexions sont engagées sur ce sujet. Je citerai notamment un colloque à l'ENM de Villeurbanne en 2002 sur le thème « *Comment penser le temps dans l'enseignement artistique spécialisé ?* »²⁰

Selon Eddy Schepens, si l'on veut réinventer l'école de musique, il « *reste à définir une politique, un sens, à faire des choix, pédagogiques et musicaux. (...) si l'on change de modèle – de paradigme –, il faut changer la conception du temps, son utilisation, les centres de gravité qui le rythment. Il faut faire des choix, les rendre explicites, se donner une charte qui les annonce, les garantit, permet leur évaluation. Sortir de la routine, non du fait de « l'air du temps », mais parce qu'on veut une autre école, un autre type de musicien, un autre monde. Sur base d'un tel projet, il faudra alors penser le temps, l'organiser, et lui donner sa chance.* »²¹

Ainsi, il faut développer une **réflexion sur l'emploi du temps dans les écoles de musique, sur l'organisation des disciplines et des cursus**. Pour cela, la compréhension des valeurs sous-tendues par les organisations transmises à travers les générations par la tradition, et à la fois une définition explicite des choix que l'on veut faire aujourd'hui, permettent cette réflexion « réfléchie » et créatrice, sur la totalité des éléments structurels, pédagogiques, politiques (etc....) interconnectés.

Ainsi, pour réinventer l'école de musique, il faut chercher une **nouvelle cohérence entre les intentions de l'école, son organisation, ses cursus, ses objectifs pédagogiques, et le contexte actuel plus global, et ceci par une prise en compte de la complexité de l'apprentissage**.

Il faut imaginer des cursus et une organisation de l'école centrés sur les élèves, qui leur permettent d'apprendre dans des situations « réelles » de musicien. On doit aussi organiser l'individualisation des parcours (comme le prône Philippe Perrenoud²²).

²⁰ Trois interventions de ce colloque du 2 février 2002 figurent dans *Enseigner la musique n°5*.

²¹ Schepens (Eddy), *A propos du temps dans les écoles de musique*, Enseigner la musique n°5, cahiers de recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du Conservatoire national supérieur musique et danse de Lyon, 2002.

²² Perrenoud (Philippe), *Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire*, 1993.

Conclusion :

Une réflexion sur la complexité nous permet de regarder à la fois l'enseignement et l'apprentissage de la musique sous un angle nouveau. On peut ainsi mettre en regard les choix qui ont institué le Conservatoire, dans un contexte où l'organisation rationnelle de l'enseignement était un des points centraux, et une vision du monde actuelle, de la musique, de l'apprentissage, qui prend en compte la complexité. Par cela, on peut aujourd'hui avoir un regard plus global et réel sur le monde.

Ainsi, il faut refuser de tomber dans une simplification de la réalité complexe seulement parce que l'on souhaite éclaircir nos pensées. C'est le danger que nous avons mis en évidence lorsque l'on a une pensée rationaliste.

Le rôle du professeur ne serait donc plus d'organiser les connaissances musicales dans un souci de clarté, mais bien d'organiser des situations où l'élève serait en apprentissage dans la complexité. Cela en est d'autant plus vrai dans le cas de l'enseignement artistique :

« *Faire du simple, dans l'enseignement artistique, c'est réduire l'art à un objet d'enseignement, le détaillé dans le temps contingenté de l'enseignement (...)* » (Eddy Schepens)

On doit donc se poser cette question essentielle : Quels musiciens veut-on former, et comment ?

Si l'on veut réinventer l'école de musique, alors je propose comme fil conducteur une prise en compte de la complexité, et plus particulièrement de la complexité de l'apprentissage.

Comment peut-on changer le « lot » de l'institution ? Comment changer des éléments de l'organisation de l'école de musique, afin d'être plus cohérent avec les fonctions qu'on veut lui donner ?

Comment aider l'apprenant à concevoir la globalité de sa formation ? Comment permettre à l'élève de donner tout son sens à sa pratique musicale, et dans quelles conditions spatio-temporelles ?

Comment, à partir de cette réflexion sur la complexité et par le regard sur la naissance du Conservatoire et l'analyse du « lot » de départ, peut-on envisager une pédagogie qui permette à l'apprenant d'entrer dans la complexité ?

Je tenterai d'apporter des pistes, en m'appuyant sur les nouvelles pédagogies de l'apprentissage des 20 et 21^{ème} siècle, et sur mes propres expériences.

IV- POUR UNE PEDAGOGIE QUI PERMETTE A L'APPRENANT D'ENTRER DANS LA COMPLEXITE DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE MUSICAUX

1- Réflexions sur l'épistémologie des savoirs :

Comment les générations du passé ont-elles élaboré notre présent ? Comment ont-elles élaboré leurs connaissances ?

C'est ce que **l'étude épistémologique** peut nous apprendre. Jean Piaget, qui s'est lui-même donné le titre d'épistémologue généticien, a beaucoup écrit sur ce sujet. Il s'agit d'étudier la **genèse même des connaissances** :

« Le propre de l'épistémologie génétique est ainsi de chercher à dégager les racines des diverses variétés de connaissance dès leurs formes les plus élémentaires et de suivre leur développement aux niveaux ultérieurs jusqu'à la pensée scientifique. »²³.

Ce qui apparaît fondamental pour repenser aujourd'hui l'enseignement de la musique, c'est une prise en compte de la complexité de l'apprentissage, c'est-à-dire des mécanismes complexes qui permettent d'apprendre. La conception plus complexe de l'apprentissage naît d'une vision plus complexe de la musique, c'est-à-dire qui prend en compte les **multiples facteurs et interactions qui ont concouru à l'élaboration des divers savoirs et pratiques musicales**. Ainsi, par une approche épistémologique, on se dirige vers une compréhension intelligente du monde, en tissant des liens entre la formation des savoirs dans le passé, les raisons et les besoins qui ont conduit à ces découvertes, et nos actions dans le présent, nos recherches et réflexions. Ainsi permet-on la continuité du développement d'une culture qui n'est pas figée. **Tisser des liens entre la culture du passé et d'aujourd'hui, c'est être mieux à même de comprendre notre monde, et d'agir dans celui-ci**. Il faut prendre conscience également de l'environnement, du contexte complexe, et des multiples facteurs et interactions qui se produisent et qui conduisent à la création des musiques.

Ainsi, l'école devrait permettre à chacun de comprendre, de « prendre avec soi », la formation des savoirs, de se poser les grandes questions de l'humanité. Une pédagogie qui donne la réponse, la théorie, avant d'avoir soulevé la question qui a poussé les hommes à développer ce savoir, c'est faire le chemin inverse de l'apprentissage naturel de l'humanité. Cela arrive lorsqu'on est dans un enseignement uniquement de type explicatif, organisé de manière rationnelle, comme nous l'avons vu précédemment.

Sous la lumière de la complexité de la formation des savoirs, comment penser alors l'enseignement ? Quel est le rôle de l'enseignant, s'il n'est pas le sélectionneur, l'organisateur, le transformateur de savoirs savants en savoirs à enseigner ?

²³ Piaget (Jean), in *L'épistémologie génétique, Que sais-je ?*, PUF, 1970.

2- Pour une pédagogie de l'apprentissage qui mette en lien la personne avec les savoirs complexes :

On souhaite donc ne plus considérer l'enseignant comme celui qui impose un chemin unique à l'élève. Michel Develay parle de « *chaînage notionnel* »²⁴, c'est-à-dire d'une progression figée, chronologique et obligatoire dans les notions, allant souvent de la plus élémentaire à la plus complexe.

Roger Cousinet décrit ce rôle de l'enseignant qui transmet son savoir :

*« Le maître est celui qui sait, l'écolier celui qui ne sait pas. Mais le maître est en outre celui qui doit transmettre son savoir, l'écolier est celui qui doit sortir de son ignorance. Par la suite la tâche naturelle du maître, (...), est de présenter son savoir. De ce savoir il ne voit pas comment il pourrait en faire une bonne présentation, une présentation utile, autrement qu'en le présentant d'une façon ordonnée, systématique, tout construit et assuré sur des bases solides, en « rattachant » chaque présentation nouvelle à de principes, à des généralités. »*²⁵

De même, Piaget parle de la transmission du savoir professeur / élève :

*« En un mot, dès qu'il s'agit de la parole et d'enseignement verbal, on part du postulat implicite que cette transmission éducative fournit à l'enfant les instruments comme tels de l'assimilation, en même temps que les connaissances à assimiler, en oubliant que de tels instruments ne peuvent s'acquérir que par une activité interne et que toute assimilation est une restructuration ou une réinvention. »*²⁶

Cousinet et Piaget critiquent tous les deux une pédagogie de l'enseignement, c'est-à-dire une pédagogie où c'est le professeur qui est en relation avec le savoir savant, et qui par un travail de **transposition didactique**, va déterminer et organiser les savoirs à enseigner. Ce travail de transposition didactique s'effectue suivant 4 processus, qui ont été décrits par Michel Verret, et ont été repris par Michel Develay²⁷, et que nous résumerons ainsi :

- 1- la désyncrétisation des savoirs : on ignore le contexte et les conditions d'émergence du savoir
- 2- la dépersonnalisation du savoir : on élimine la personne qui a été à l'origine de ce savoir ainsi que les questions qu'elle s'est posées.
- 3- la programmabilité de l'acquisition du savoir : on programme et organise les apprentissages. On envisage leur succession selon un ordre de difficultés croissant.
- 4- la publicité du savoir : la définition explicite du savoir à transmettre.

Ces procédés de didactisation provoquent, par une pensée rationaliste organisatrice, une dégradation des savoirs originels par leur décontextualisation et par leur organisation préalable par le concepteur du programme (ou de la méthode). Cette didactisation ne respecte pas l'idée que l'apprentissage se fasse par une recherche épistémologique des savoirs, mise en valeur dans le chapitre précédent, qui permet de rentrer dans la complexité de la formation des savoirs.

Ainsi, Michel Develay décrit les risques d'une didactisation :

« Et si la didactique peut inventer des situations les plus rationnelles possibles, en usant du maximum de scientificité, son projet de connaître la totalité des boucles de régulation en

²⁴ Develay (Michel), *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, 1992.

²⁵ Cousinet (Roger), *Pédagogie de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1959.

²⁶ Piaget (Jean), in *Psychologie et pédagogie*, Denoël, 1969.

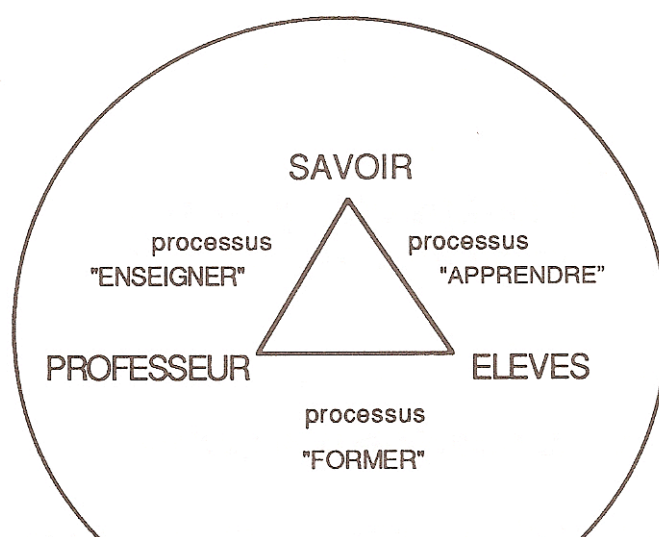
²⁷ Develay (Michel), in *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF éditeur, 1992.

jeu sera toujours mis en défaut par l'impromptu, l'imprévu, le soudain, l'inopiné, le fortuit.(...) Une tentative de modélisation peut se satisfaire du simple, mais en sachant qu'il lui faut gérer le complexe. »

A la lumière des réflexions précédentes, le professeur doit être celui qui, tout en visant des acquis précis, permettra à l'élève d'éclaircir, de remettre en cause si nécessaire, de structurer toutes les connaissances déclaratives et procédurales dont il a besoin pour parvenir au but visé, et cela **dans l'ordre qui convient à l'élève**.

Le rôle du professeur est donc de **mettre en relation directe l'apprenant et le savoir**, et non de se mettre lui-même en relation avec le savoir, avant de les organiser rationnellement, pour rendre plus clair la présentation et les explications qu'il en fera à l'élève.

Marguerite Altet parle de « *pédagogie de l'apprentissage* »²⁸, reprenant le triangle pédagogique schématisé par Jean Houssaye :



« La conception de l'apprentissage devient celle de d'un processus d'appropriation personnelle. C'est l'élève qui apprend, l'élève qui s'approprie par lui-même le savoir, l'enseignement consistant à mettre en place des situations d'apprentissage. » (M. Altet).

3- Pédagogie de Freinet, pour un tâtonnement expérimental :

Pour Célestin Freinet, il faut rétablir le « *processus normal, celui du tâtonnement expérimental à tous les degrés* »²⁹ à l'école.

La conception de l'apprentissage que critique Freinet et celle qui veut donner les techniques avant l'exploration, le savoir avant le faire. C'est une démarche inverse à tout

²⁸ Altet (Marguerite), *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF, 1997.

²⁹ Freinet (Célestin), *Essai de psychologie sensible*, 1950, réédition Le Seuil, 1994, p.506-509.

apprentissage. C'est le hasard qui « *se transformera en réussite, et la réussite reproduite, et systématisée aboutira à la technique.* ». Ainsi **le hasard reprend tout son rôle**, celui qui permet de sélectionner les tentatives réussies de celles qui n'ont pas abouti. Dans cette vision, **l'erreur est un essai qui n'a pas mené à un résultat qu'on attendait, et qui a donc permis, dans l'exploration des possibles, d'éliminer un des chemins**. Est-ce que pour autant ce détour a été une perte de temps ? Ça l'est pour quelqu'un qui est pressé d'arriver au but. Et ça ne l'est pas pour quelqu'un qui considère la recherche et la découverte qui suit comme constituante de l'apprentissage. L'erreur a permis à la personne de resserrer son champ de recherche.

Freinet utilise cette image pour décrire une pédagogie d'un enseignement qui ne tient pas en compte les réalités de l'apprentissage :

« *« Ne laissez pas l'enfant monter seul cet escalier du premier étage, car il risquerait de buter, de mal poser son pied, de tomber et il buterait ensuite toujours, il tomberait au même endroit, il poserait sans cesse son pied de travers. Attendez qu'il sache monter correctement une marche ; il pourra alors poursuivre son ascension avec un succès assuré. ».* Mais, comme ce n'est que par l'exercice qu'il peut apprendre à monter marche et escalier, il n'apprendra jamais à monter si vous ne le lâchez dans l'aventure. ».

L'erreur ne doit donc pas être considérée comme une faute, mais comme un indice d'un apprentissage en cours. Elle fait partie intégrante des processus complexes d'apprentissage.

Ainsi J.P. Astolfi décrit ce nouveau statut de l'erreur (dans une conception constructiviste de l'enseignement. Voir chapitre 5) :

« *Celle-ci n'est plus considérée comme une déficience de la part de l'élève, ni même comme un défaut du programme. Elle est reconnue comme devant être mise au cœur du processus d'apprentissage. Loin de les sanctionner, loin de les éviter, leur expression est ici recherchée car elles expriment ce sur quoi portera l'essentiel du travail didactique à accomplir.* »³⁰.

4- Pédagogie de Dewey, pour une approche globale qui donne du sens aux apprentissages :

Une des premières conditions pour garder la complexité des savoirs, c'est justement de ne pas les modifier, les transformer en savoirs enseignables simplifiés. John Dewey critique le type d'enseignement par lequel « *la technique est [le plus souvent] acquise indépendamment des buts de la découverte et de la mise à l'épreuve, qui seuls peuvent lui donner une signification.* »³¹. Cela vient d'une conception de l'enseignement où l'« *on prétend que les élèves doivent savoir comment utiliser les outils avant de s'en servir comme si les élèves ne pouvaient pas apprendre à s'en servir en les utilisant.* ».

Or, nous avons déjà vu que l'on apprenait en faisant, et donc que l'on apprenait à se servir d'outils par leur utilisation. Le professeur a une vue d'ensemble d'une activité et, en

³⁰ Astolfi (Jean-Pierre), *L'école pour apprendre*, ESF, 2^e édition, 1993.

³¹ Dewey (John), in *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, Ed. fr. 1990, p^o240-241.

John Dewey (1859-1952) était un philosophe américain, qui a écrit plusieurs ouvrages sur l'enseignement et la pédagogie.

voulant organiser une situation pédagogique, sera tenté de découper le processus en phases qu'il juge plus « simples ». Mais l'élève, s'il ne connaît pas le but global, n'appréhende pas ces éléments simples comme tels. Ils lui apparaissent dépourvus de sens et compliqués. Chaque élève, s'il a conscience du but, va construire sa simplicité. Les explications préalables, sur la façon d'utiliser des outils, ne permettent pas à l'élève d'apprendre. On ne peut apprendre sans sens et sans expérimentation. Ainsi, Dewey explique :

« C'est parce qu'on n'a pas pris conscience que le développement fonctionnel d'une situation constituait à lui seul un « ensemble », un « tout », pour l'esprit que les notions fausses ont pu se répandre et prévaloir dans l'enseignement en ce qui concerne le simple et le complexe. Pour la personne qui aborde un sujet, la chose simple est son but – l'usage qu'elle désire faire du matériau, des outils, ou des procédés techniques, quelle que puisse être la complexité du processus de mise en œuvre. L'unité du but, avec la concentration sur les détails qu'elle entraîne, confère la simplicité aux éléments dont il faut tenir compte au cours de l'action. »

Il faut donc proposer des situations globales dans un environnement qui permettent de se confronter à une réalité complexe, et où les apprentissages se feront par la résolution d'un type de question, de problème, que les musiciens se posent, et où seront re-construits des savoirs et savoir-faire. Il faut recréer les conditions premières qui ont poussé des hommes à se poser des questions et qui ont réussi à trouver une réponse, développant ainsi la connaissance humaine, et cela par une recherche épistémologique.

5- Mécanismes de l'apprentissage d'après la théorie du Constructivisme :

C'est Jean Piaget qui est l'initiateur du Constructivisme (voir p°29).

« L'intelligence ne se délimite ni par la connaissance du moi ni par celle des choses, mais par l'interaction du monde et de moi. C'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même. » (J. Piaget).

Il est bien question d'un **processus d'auto-organisation dans un contexte où de multiples et permanentes interactions interviennent entre le sujet, l'objet, et le monde. Il y a donc bien une prise en compte de la complexité dans cette conception de l'apprentissage** dont nous avons déjà parlé. L'individu se construit, par **adaptation**. Piaget définit un *schème* comme *« une structure ou organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues. »*

Nous pouvons résumer les mécanismes de l'apprentissage selon une vision constructiviste : Lorsqu'on est confronté à un problème dans une situation quelconque, on cherche à le résoudre en utilisant une solution, un *schème* que l'on connaît. Si ce schème se révèle inadéquat, on est en *déséquilibre* puisque l'on ne parvient pas à réaliser ce que l'on veut. On cherche alors à utiliser un autre schème pour résoudre le problème, ou à en créer un nouveau. Lorsque l'on utilise un schème que l'on a déjà utilisé, et que ce schème fonctionne, alors il intègre, il *assimile*, la nouvelle situation, et donc il se modifie. On dit qu'il *s'accommode*. Comme on sait maintenant résoudre le nouveau problème posé par la situation, et qu'on est maintenant capable de résoudre plus de problèmes qu'avant, on est de nouveau en équilibre. Piaget appelle cela *l'équilibration majorante*.

Pour décrire ces mécanismes du constructivisme, je vais prendre comme exemple mon expérience d'apprentissage de l'alto. Cela fait un peu plus d'un an que j'ai commencé à jouer de cet instrument.

Les structures mentales que j'utilisais pour jouer du violon m'ont permis de commencer mon apprentissage de l'alto. Je me suis d'abord basée sur elles, en essayant de les appliquer. C'est donc ce qu'appelle Piaget *l'assimilation*. Mais certains *schèmes* ne fonctionnaient pas. C'était le cas pour la lecture de la clé d'ut. J'ai donc dû développer une nouvelle correspondance entre l'écrit et les gestes de la main gauche (représentation mentale d'une correspondance entre l'emplacement des signes écrits sur la partition et l'empreinte digitale sur l'instrument). C'est quelque chose que j'avais appris à faire sur le violon, et que je réapprenais à faire, différemment, sur l'alto. Ainsi, la structure mentale qui me permettait de lire une partition de violon et de la rendre sur le violon s'est élargie, s'est accommodée, et me permet maintenant de lire également une partition d'alto. J'ai l'impression que ce même schème se décline sous deux fonctions différentes suivant que je tiens un violon ou un alto dans les mains.

Nombre d'acquis au violon ont été réutilisés, en expérimentant le jeu à l'alto, et se sont élargis, dont, entre autres :

- la notion du son liée aux styles et aux caractéristiques sonores de l'instrument : j'ai adapté les gestes musicaux à l'image sonore et de style que j'avais, par un certain tâtonnement...
- la notion de justesse : Avant, jouer juste correspondait pour moi à l'image du seul bon emplacement à trouver, et donc du seul bon geste. Je considère maintenant l'empreinte digitale plus de façon proportionnelle à la taille de l'instrument, qu'auparavant. Ainsi, j'ai développé une nouvelle représentation de la justesse qui m'a apporté plus de flexibilité, moins de peur de « tomber à côté », en cherchant une harmonie entre le corps et l'instrument.

Ainsi, l'apprentissage de l'alto m'a permis de complexifier mes représentations, d'élargir mes structures mentales, et de me développer plus comme musicienne que comme instrumentiste. Etre dans une diversité de situations d'apprentissage, c'est développer des concepts plus complexes, c'est avoir la possibilité de tisser des liens entre ses savoir-faire, et ainsi prendre conscience, par une métacognition, de ses compétences et des possibilités d'évolution de celles-ci, par l'enrichissement de nouvelles situations musicales.

6- La question de l'interdisciplinarité, ou comment entrer dans la complexité :

« Les études interdisciplinaires peuvent être définies comme un processus qui permet de répondre à une question, de résoudre un problème ou d'aborder une thématique qui paraît trop vaste ou trop complexe pour être traitée adéquatement par une seule discipline. » (Klein et Newell, 1996).

« Une discipline n'est pas une fin en soi. Le découpage disciplinaire actuel ne traduit qu'un état de choses passager et sujet à évolution. (...) Pour échapper aux effets néfastes du cloisonnement, une certaine interdisciplinarité est nécessaire. La discipline n'est qu'un moyen encore et toujours au service du développement. »³² (Charles Hadji).

³² Hadji (Charles), in *Penser et agir l'éducation*

Les disciplines, si elles ne communiquent pas entre elle, présentent des savoirs séparés, qui ne sont pas mis en lien. L'élève ne fera pas le lien tout seul, tant qu'il ne se trouvera pas dans une situation où les connaissances, qu'il a apprises dans plusieurs disciplines, doivent être utilisées pour atteindre un objectif. Ainsi, les questions de musiciens sont complexes : elles demandent pour être résolues l'utilisation et la découverte de savoir-faire qui ont été « rangés » dans des disciplines séparées. Il faut donc être mis dans une situation réelle de musicien, dans toute sa globalité.

7- La pédagogie de projet, qui permet de repenser les structures du temps et de l'espace de l'école de musique :

Ainsi, la pédagogie du projet me semble une des entrées les plus intéressantes pour permettre au musicien d'apprendre dans la complexité. Le but est fixé, en accord avec les professeurs, avant tout pour s'assurer du bon déroulement du projet, avec un certain nombre d'éléments qui construiront un cadre. Ainsi sera décidé, dans le cadre d'un contrat entre l'élève et le professeur, la nature du projet, ce que l'élève devra réaliser au final, la forme, la date, le lieu, le public de la représentation finale ; ce qu'il devra faire, c'est-à-dire sa tâche globale ; la définition de l'enjeu central de ce projet ; les objectifs de l'élève et du professeur ; les critères qui permettront d'évaluer le projet (évaluation formative),...

A l'intérieur de ce cadre, **diverses stratégies d'apprentissage seront possibles**. Le choix en est laissé au musicien. Le projet et la définition d'un cadre permettent au professeur de ne pas fixer le déroulement de ce projet, ce qui serait sans doute logique pour le professeur mais peut-être pas pour l'élève. **L'élève est l'acteur de son projet et a donc un pouvoir de décision dans la gestion du temps et du déroulement, dans le cadre défini en accord avec le professeur.**

De même, il n'y aurait **pas de cours traditionnels dans différentes disciplines séparées**, mais bien un **but global** qui demanderait d'utiliser, à des moments donnés, dont l'ordre ne serait pas établi d'emblée, différents savoirs et savoir-faire.

Il ne s'agit pas vraiment de transdisciplinarité, puisqu'il n'y a pas eu de mise en discipline en préalable. Il s'agit d'une démarche inverse : on part d'une tâche globale que l'on veut réaliser, et à partir de là, on va rechercher et choisir différents outils afin d'y parvenir. Guidé par une globalité, il est probable que l'on trouve le besoin de se pencher plus particulièrement sur une question précise. A partir de là, on peut chercher de l'aide vers des **personnes-ressources**, qui pourront être des professeurs de l'école de musique ou bien des personnes extérieures à celle-ci (comme c'est le cas pour nos projets musicaux dans le cadre de notre formation au Cefedem), qui seront mieux à même de répondre plus spécifiquement à une demande formulée par l'apprenant.

La pédagogie du projet permet l'entrée dans des questions de musiciens qui sont entières : elles ne sont pas « préparées » par un enseignant qui, dans un souci de faire apprendre avec une certaine progression, voudrait présenter une forme de savoirs qui auront perdu leur contexte, voire auront été simplifiés,...perdant leur complexité.

8- L'apprentissage en groupe :

La pédagogie de projet est applicable à toute formation, de l'individu seul à l'ensemble. Un groupe est toujours plus ou moins hétérogène. Chaque individu a ses

propres stratégies d'apprentissage, ses représentations. **La situation d'apprentissage en groupe en elle-même est déjà plus complexe qu'une relation professeur-élève.** En effet, le réseau de communication est plus complexe. A partir de 4 personnes, il y a plus d'échanges possibles entre les participants que leur nombre.

Par la situation de jeu en groupe, on est dans une situation qui permet de se poser des questions de musicien qui ne prennent du sens qu'en groupe (comme les polyrythmies, les différents types de « jeu ensemble », etc...).

Comment joue-t-on à plusieurs ? Comment s'y prend-t-on pour créer de la musique à plusieurs ? Comment improviser ensemble ? Comment composer à plusieurs ? Comment et sur quels critères prend-t-on des décisions collectives sur l'interprétation d'un morceau écrit ?

Par toutes ces questions, **la musique d'ensemble permet d'entrer dans la complexité de la formation des musiques pour plusieurs personnes (épistémologie de la musique d'ensemble).** Elle permet aussi d'entrer dans la complexité des échanges. Chacun doit faire évoluer ses représentations par la rencontre avec l'altérité afin de faire des choix collectifs, qui ont dû être justifiés afin de mettre tout le monde d'accord. Différentes stratégies d'apprentissages pourront être utilisées et mises en commun.

La rencontre avec l'altérité est un moteur d'apprentissage.

9- Entre spécialisation et apprentissage généraliste : ou comment apporter une vision complexe de la musique par une diversité des situations pédagogiques :

Georg Simmel parlait déjà des **limites d'une hyperspécialisation** :

« Ainsi un homme peut-il bien porter à une certaine perfection une prestation très spécialisée, pour laquelle il s'est éduqué sans se soucier du reste de son humanité, et en condamnant à l'atrophie ses autres intérêts et ses autres énergies ; mais quand ce n'est pas seulement une affaire d'habileté physique, par exemple, il n'atteindra point la perfection suprême, sauf si le domaine intérieur de la prestation spécialisée a de tous les côtés des portes qui ouvrent sur la globalité de l'âme, d'où affluent des forces, des mouvements, des significances capables de le nourrir. La perfection promise à une prestation partielle, au prix d'un dépérissement de l'intégrité humaine, connaît une limite bien déterminée, le sommet d'une pareille prestation ne sera jamais accessible qu'en faisant le détour par le sommet de toute l'existence qui l'enveloppe. »³³.

Ainsi, une hyperspécialisation n'est bénéfique ni aux amateurs ni aux professionnels.

Ne faire qu'une chose, **être spécialisé dans un domaine restreint sans avoir touché à autre chose, c'est se priver de l'expérience d'autres procédures de musiciens. C'est rester enfermé dans un monde dont on a une vision qui n'est pas aussi complexe qu'en réalité.**

Dans la conception de l'enseignement à la création du Conservatoire, tout apprentissage qui n'est pas dans l'ordre établi est considéré comme un détour qui retarde l'avancement de la technique instrumentale, et est donc considéré comme une perte de temps. Par l'approche d'une pensée complexe, on ne peut plus séparer de façon aussi définitive les moyens pour arriver quelque part et le but en lui-même. C'est par la connaissance du but que l'on développera les moyens. De même, c'est en multipliant les expériences (qui touchent une

³³ Simmel (Georg), L'art pour l'art, 1914. Propos cité par Noémi Lefebvre, in De la natation appliquée à l'éducation musicale, Enseigner la musique n° 9 et 10, 2007.

même notion) dans des domaines différents que l'on approfondira justement cette notion. Par exemple, si on veut apprendre à être concentré dans le but de jouer en public, les expériences de concentration dans des sports ou dans d'autres situations viendront enrichir notre capacité.

C'est par l'approche de situations multiples que l'on apprend à tisser notre vision de la musique plus complexe. Ainsi, l'apprentissage à partir d'un support écrit ne développe qu'une correspondance entre l'écrit et le geste instrumental.

Or, il existe bien d'autres entrées, que voici dans un ordre qui n'est là ni pour les hiérarchiser, ni pour les séparer en catégories qui ne communiqueraient pas entre elles :

- La reproduction de sons, de mélodies, en chantant ou directement à l'instrument, ou les deux, développe plus spécifiquement une correspondance entre l'écoute de la globalité d'une musique (ensemble des informations sonores) et les moyens physiques et mentaux afin de la reproduire.
- Le jeu (et déchiffrage) de partitions assorti de l'écoute de celles-ci, en allers-retours, permet de mieux saisir les correspondances entre l'écrit de la partition et les phénomènes sonores, et de comprendre les codes de la partition et les traditions d'interprétations suivant les styles, à « lire entre les lignes ».
- La recherche stylistique, sur des notions musicales dont on sort des éléments que l'on va prendre en considération dans l'interprétation d'une musique (transmise par l'écrit), permet d'avoir une autre vision de la partition qui ne donne pas toutes les informations pour la rendre. Il faut lire « entre les lignes » et connaître les caractéristiques du style transmises à la fois par une tradition orale et par des écrits multiples qui donnent des informations sur le sujet (livres traitant du contexte historique, des procédures musicales d'une époque...).
- L'improvisation, la composition écrite, permettent de réutiliser les structures mentales que l'on a développées précédemment, de les réutiliser dans le cadre d'un réagencement des éléments acquis, de permettre une modification de ceux-ci, de les faire évoluer, et d'élargir les structures mentales. Cela permet de développer un rapport à la musique différent de celui de l'interprétation. Faire de la musique n'est pas que jouer une musique fixée, mais aussi créer une musique avec une écriture écrite ou orale plus ou moins définie. De même, le concept de métissage apparaît dès lors qu'il s'agit de réutiliser différents éléments issus de styles différents. La création à la table ou à l'instrument ne met pas en jeu exactement les mêmes compétences.

Cette liste est certes très incomplète. On voit bien que chaque entrée apporte des procédures plus spécifiques. Mais, c'est par l'utilisation multiple de ces entrées que l'apprenant va réellement tisser des liens entre ses apprentissages pour faire de la musique et développer un rapport avec la musique riche et varié.

Cette diversité de situations pédagogiques décrites ci-dessus, est axée sur les **approches variées à partir des supports écrits et oraux**, dans le cadre par exemple d'un projet musical.

On peut également diversifier les situations pédagogiques par de **multiples entrées sur des esthétiques et des styles différents**. Ainsi, le rapport à la musique de l'apprenant n'est pas exclusivement dans une esthétique spécialisée. Certaines musiques favoriseront certains types d'apprentissages, et ceux-ci se connecteront aux autres styles pour former un réseau complexe de notions, de savoir-faire.

Ainsi, mon apprentissage de l'improvisation dans le contexte musical du Jazz manouche peut être réutilisé dans un travail sur l'improvisation de cadences dans le style mozartien,

ou encore pour travailler la spontanéité de la recherche d'un phrasé, ou bien encore pour sentir le cadre temporel et harmonique qui défile et sur lequel il faut rester calé, pour que ça « swingue ». Ainsi, l'apprentissage du swing au violon dans le jazz manouche, peut être réinvesti, par exemple, dans l'interprétation de pièces de Mozart.

Voici encore d'autres entrées pour permettre à l'apprenant d'accéder à une diversité musicale, afin qu'il soit dans la complexité de l'apprentissage :

- par l'apprentissage de **plusieurs instruments**, qui permet de développer des connaissances sur ceux-ci et plus globalement sur les différentes façons de créer des sons.
- par l'expérimentation de **plusieurs types de situations**, du jeu seul au jeu dans des ensembles instrumentaux et/ou vocaux de tailles et de formations variés.
- par la mise en situation dans les nombreuses **fonctions de musiciens** et par l'apprentissage des procédures correspondantes : instrumentiste, compositeur, arrangeur, improvisateur, créateur, auditeur, professeur, ...
- par la mise en lien avec les **autres champs disciplinaires** (arts, sciences, philosophie,...) dans le cadre de projets qui requièrent et regroupent plusieurs compétences dans ces différents domaines. Par exemple, on peut travailler sur l'expression à la fois musicale et littéraire lors d'un projet de création d'un conte musical en groupe, qui permettra de relier des savoirs et savoir-faire des domaines littéraire et musical.

Conclusion :

Nous venons de voir que c'est bien par une prise en compte de la complexité de la formation des savoirs, des savoir-faire, des processus d'apprentissage, des multiples interactions entre l'apprenant, les savoirs, et son environnement, dans des situations variées de musiciens, ..., que l'apprenant se trouve acteur de son apprentissage, et ainsi, peut donner un sens à ce qu'il apprend. Une pédagogie de l'apprentissage nous semble alors correspondre à une volonté politique de démocratie de la culture. Par cet apprentissage dans la complexité, on se situe dans une « éducation » musicale qui permet d'assurer la formation et le développement de chaque individu, autonome et réfléchi.

Le verbe latin *educere* signifie « faire sortir », « mettre dehors », « conduire dehors », alors que « instruire » vient du mot latin *instruere* signifiant assembler, élever, bâtir, munir, outiller.

Ainsi, une pensée complexe nous pousse à changer de paradigme. Le paradigme de l'instruction conçoit l'enseignement comme une fabrication, et positionne la transmission des savoirs comme l'objectif principal. L'élève est construit par le professeur qui élabore les savoirs à enseigner, en les décontextualisant, les simplifiant, et les organisant dans un temps conçu linéairement par une pensée rationaliste, par l'institution qui met en place des structures spatio-temporelles pour permettre cela.

Ainsi, préférons-nous le **paradigme de l'éducation**, qui avant tout veut permettre le développement et l'épanouissement des personnes, et cela par une pédagogie de l'apprentissage, une prise en compte de la complexité, qui permet à l'apprenant d'avoir du pouvoir sur ce qu'il fait, de comprendre la formation des savoirs, de développer son autonomie, c'est-à-dire la possibilité de faire des choix de musicien, d'artiste.

CONCLUSION

Ce qui apparaît plus clairement au vu de cette analyse, c'est que le modèle pédagogique et musical du Conservatoire est le fruit de choix qui ont été réalisés à un moment donné, par des personnes qui avaient un certain pouvoir. Certains de ces choix vont petit à petit devenir une tradition. On en oubliera les valeurs qui les avaient créées au départ. Nous avons vu que cela découle pour une part d'un mode de recrutement qui favorise la perpétuation d'une tradition d'un type d'enseignement, qui a été décidé lors de la création du Conservatoire. Les différents choix n'ont pas été faits par hasard, mais ont bien été dictés par des valeurs politiques, sociales, philosophiques (et les liens complexes entre eux), dans le contexte de l'époque. Nous avons vu que le rationalisme prône une pensée rationnelle excessive, et est à l'origine de nombre de conceptions de l'enseignement issues du modèle du Conservatoire.

Ainsi, pour repenser l'enseignement de la musique aujourd'hui, il apparaît qu'il faut privilégier une pensée plus complexe, qui doit être le reflet de la complexité du monde réel actuel.

Repenser l'enseignement sous l'angle de la complexité, c'est réintégrer les grands absents de la pédagogie musicale du Conservatoire que sont l'invention, la création, l'expression, l'écriture, l'apprentissage en groupe, à tous les niveaux d'apprentissage, dans des conditions « réelles », non rationalisées excessivement, avec toute la complexité de ces situations.

Lorsqu'on entre dans la question de la complexité, on ne peut pas se passer d'une réflexion sur l'apprentissage, sur la façon dont une personne se construit. Comment acquiert-on des savoir-faire ? Que doit-on acquérir pour devenir un artiste musicien autonome, et de quelle façon ? Quel est le rôle du professeur et de l'école dans le développement de ses élèves ?

L'école de musique et son équipe pédagogique doivent se poser ces questions, car c'est par l'engagement d'un débat sur celles-ci que devraient être faits les choix pédagogiques, en se basant sur les valeurs que l'on veut défendre. Or, on a remarqué à quel point le modèle du Conservatoire s'est transmis jusqu'à aujourd'hui, avec une certaine inertie de l'institution et la transmission de routines d'enseignement.

Comment, à la lumière de la compréhension des circonstances qui ont vu naître certaines conceptions de l'enseignement, repenser l'école de musique, c'est-à-dire ses objectifs, son organisation, sa structure, ses méthodes pédagogiques ?

A l'issue de mes recherches, il me semble qu'il faut développer une pédagogie de l'apprentissage qui accompagne une personne dans sa construction de savoir-faire musicaux, et qui favorise son développement personnel. Ainsi suis-je pour une pédagogie de l'apprentissage qui construit une autonomie d'artiste.

C'est avant tout la diversité des pratiques et des projets qui permettent à une personne de construire une représentation de la musique qui soit ouverte, qui prenne en compte la complexité de la création des diverses musiques par les hommes. Ainsi, l'apprenti musicien peut se construire, dans le sens où il a prise sur ses apprentissages, et peut les réutiliser selon ses besoins et envies. L'apprenant, qui est remis au centre de son apprentissage, reprend ainsi du pouvoir sur ses actions, sur ses objectifs, devient responsable non plus en réponse à une demande extérieure venant du professeur, mais bien par rapport à un projet personnel. Cela répond à la volonté politique de démocratie de la culture qui veut que les personnes soient actrices de leur culture.

BIBLIOGRAPHIE

- * M. Altet, *Les pédagogies de l'apprentissage*, 1997
- * Astolfi (Jean-Pierre), *L'école pour apprendre*, ESF, 2^e édition, 1993.
- * Barsotti (Bernard), *La raison*, Ed. Ellipses, 2002.
- * Becker (Howard), *Le pouvoir de l'inertie*, article dans Enseigner la musique n° 9 et 10, Cahiers de recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du Conservatoire national supérieur musique et danse de Lyon, 2007.
Extrait de son ouvrage *Propos sur l'Art*, L'harmattan, 1999.
- * Benkirane (Réda), *La Complexité, vertiges et promesses, 18 histoires de sciences. Entretiens avec Edgard Morin, Ilya Pripogine, ...*, Éditions Le Pommier, 2002.
- * Constant Pierre, *Le Conservatoire National de musique et de déclamation, documents historiques recueillis ou reconstitués par l'auteur*, 1900, Éd. la Bibliothèque des Introuvables.
- * Cousinet (Roger), *Pédagogie de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1959.
- * Descartes, *Discours de la méthode*, Flammarion, Paris, 2000. 1^o parution en juin 1637.
- * Develay (Michel), *De l'apprentissage à l'enseignement*, collection pédagogies, Paris, ESF, 1992.
- * Develay (Michel), Intervention lors de rencontres au Cefedem Rhône-Alpes les 2 et 3 mars 2005, propos et débat relatés in Enseigner la musique n°8, p°199.
- * Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, Ed. fr. 1990, p°240-241.
- * Foucault (Michel), *Surveiller et punir – Naissance de la prison-*, Éd. Tel Gallimard, 1975. Chapitre *Les corps dociles* (pages 159 à 199).
- * Freinet (Célestin), *Essai de psychologie sensible*, 1950, réédition Le Seuil, 1994, p.506-509.
- * Gellrich (Martin), *Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano*, Cahiers suisses de pédagogie musicale, Janvier 1995.
- * Hadji (Charles), *Penser et agir l'éducation*, ESF éditeur, 1992.
- * Lartigot (Jean-Claude), *L'apprenti instrumentiste*, Éd. Van de Velde, 1999.
- * Lefebvre (Noémi), *De la natation appliquée à l'éducation musicale*, article dans Enseigner la musique n° 9 et 10, 2007.

- * Lefebvre (Noémi), *Éducation musicale et identité nationale en Allemagne et en France*, Thèse de doctorat en sciences politiques, 1994.
- * Meirieu (Philippe), *Apprendre... oui mais comment*, Paris, ESF, 1987.
- * Perrenoud (Philippe), *Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire*, 1993.
- * Morin (Edgar), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 1990.
La méthode, 4- les idées, Éditions du Seuil, 1991.
- * Piaget (Jean), *L'épistémologie génétique, Que sais-je ?*, PUF, 1970.
- * Piaget (Jean), *Psychologie et pédagogie*, Denoël, 1969.
- * Poirrier (Anne), *La politique culturelle : une singularité française*, in *Société et culture en France depuis 1945*, Paris, Seuil, 1998, p°77 à 81.
- * Reboul (Olivier), *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, 1990.
- * Schepens (Eddy), *A propos du temps dans les écoles de musique*, Enseigner la musique n°5, 2002.
- * *A propos de transversalité dans l'école de musique*, Article dans Enseigner la musique n° 9 et 10 écrit par Aude Guillevin, Vincent Magnon, Olivier Moulin, Kahina Zaïmen.
- * *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse, et de l'art dramatique*, Ministère de la culture et de la communication, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. Juin 2007.

Sites Internet :

- * <http://pagesperso-orange.fr/b.collot/b.collot/index2.htm> : *La pédagogie de la complexité*, Bernard Collot.
- * http://www.pedagopsy.eu/edgar_morin.htm : *Que peut apporter aux enseignants la pensée d'Edgard Morin*.
- * <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/> : Site de l'ICEM, Institut Coopératif de l'Ecole Moderne- Pédagogie Freinet. Dossier : *Complexité et pédagogie Freinet*.

ANNEXES

Abstract

L'analyse des conceptions de l'apprentissage, des conditions et contextes, qui ont conduit à la création du Conservatoire et à l'élaboration d'un modèle pédagogique et musical, nous a permis de dégager la cohérence de chacun des choix effectués, reliés entre eux.

Une prise en compte d'une pensée complexe, soulevée entre autres par les découvertes scientifiques des 20 et 21^{ème} siècles, permet de remettre en cause les conceptions précédemment étudiées.

Je propose alors qu'aujourd'hui nous développons des réflexions, sur l'école de musique, sur son organisation, et sur sa pédagogie, construites autour de cette notion de complexité. Dans cette perspective, nous pourrions faire des choix qui soient cohérents entre eux en reliant la politique de démocratie de la culture, la pédagogie de l'apprentissage, les situations et objectifs pédagogiques, les enjeux musicaux, etc... Ainsi peut-on repenser l'école de musique sous l'angle de la complexité.

Mots-clés

Modèle historique / Conservatoire / rationalisme / conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement / méthodes instrumentales / discipline / bases / complexité / pédagogie de l'apprentissage / épistémologie / approche globale / tâtonnement et erreurs / Constructivisme / auto-organisation / diversité des pratiques / éducation.