

**LA SPECIALISATION
DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL**

**REFLEXION SUR L'INTERET ET LES POSSIBILITES
D'UNE DIVERSIFICATION DE L'APPRENTISSAGE**

**Mes remerciements à Samuel CHAGNARD,
pour ses conseils et orientations.**

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I LA SPÉCIALISATION : APPARITION D'UN MODE DE FONCTIONNEMENT	4
I.A COMMENT ET POURQUOI APPARAÎT LA SPÉCIALISATION DANS LA SOCIÉTÉ	4
I.A.1 <i>La révolution cartésienne : les débuts de la spécialisation</i>	4
I.A.2 <i>L'impact d'une doctrine : le taylorisme</i>	4
I.B MISE EN PLACE, FINALITÉS ET ÉVOLUTION DES DISCIPLINES SCOLAIRES	5
I.C LA SPÉCIALISATION DANS LE DOMAINE MUSICAL	6
I.C.1 <i>La création du Conservatoire de Paris</i>	6
I.C.2 <i>La création des méthodes officielles d'enseignement</i>	8
II LES CONSÉQUENCES DE LA SPÉCIALISATION D'HIER SUR AUJOURD'HUI	10
II.A LES LIMITES DE LA DISCIPLINARITÉ	10
II.B LES CONSÉQUENCES DE LA SPÉCIALISATION SUR L'ÉCOLE DE MUSIQUE D'AUJOURD'HUI	11
II.B.1 <i>Point de vue structurel : création des succursales</i>	11
II.B.2 <i>Intégration de nouvelles pratiques</i>	13
II.B.3 <i>Conséquences sur la pratique des élèves</i>	13
II.C LES MISSIONS DE L'ÉCOLE AUJOURD'HUI ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT	16
III VERS UNE DIVERSIFICATION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	20
III.A UNE DIVERSITÉ DANS L'OUVERTURE À DIFFÉRENTS CONTEXTES MUSICAUX	20
III.A.1 <i>Quels choix pour un débutant qui entre à l'école de musique ?</i>	20
III.A.2 <i>Apport d'un autre contexte : le cas du jazz</i>	20
III.B UNE DIVERSITÉ DE DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGES	21
III.B.1 <i>La complémentarité de la pratique collective et du cours individuel</i>	21
III.B.2 <i>La notion de projet pédagogique</i>	22
III.C CONSÉQUENCES D'UNE DIVERSIFICATION DES APPRENTISSAGES	23
III.C.1 <i>Le temps à l'école de musique</i>	23
III.C.2 <i>Les enseignants</i>	23
III.C.3 <i>La formation des enseignants : une occasion de se « lancer »</i>	25
CONCLUSION	26
BIBLIOGRAPHIE	27

ANNEXES

28

ANNEXE I : BILAN DU RAPPORT D'OBSERVATION EFFECTUÉ DANS DEUX CONSERVATOIRES,
DANS LE CADRE DU CEFEDM RHÔNE-ALPES 29

ANNEXE II : PROJET PÉDAGOGIQUE CEFEDM RHÔNE-ALPES ET CONTENU DES SÉANCES
RÉDIGÉ A LA SUITE DU PROJET 32

INTRODUCTION

Nous constatons aujourd'hui que notre connaissance du monde, s'est, au cours du temps, subdivisée en secteurs de plus en plus nombreux et de plus en plus étroits. Nous savons que cet état de fait est la conséquence de la spécialisation, rendu nécessaire par l'accroissement même de nos connaissances et par la diversification de nos moyens de les comprendre. Le concept de spécialisation s'étend donc à tous les domaines, notamment celui du domaine scolaire et celui du domaine musical.

Au cours du XIX^{ème} siècle, un courant de spécialisation disciplinaire s'est imposé à l'école avec, par exemple, la distinction entre l'histoire et la géographie, ainsi que la création de nouvelles disciplines comme celle des sciences économiques et sociales, en 1970. Il en est de même dans le domaine musical où la mise en discipline s'effectue au moment de la création du Conservatoire de Paris, en 1795, et fait apparaître une séparation entre la théorie du solfège et l'étude des instruments, entre la composition et l'étude de l'harmonie. A travers ce modèle et par l'étude de sa longue évolution dans l'histoire, il semble que ce fonctionnement, malgré deux siècles de réforme, perdure encore aujourd'hui.

De nos jours, l'un des principes de l'enseignement musical réside dans l'égalité d'accès. L'enseignement y est officiellement ouvert à tous, mais en réalité, il garde comme but un enseignement technique exigeant et visant l'excellence. On voit bien également que le choix d'un instrument et d'une esthétique engage l'élève, sans qu'il en soit toujours conscient, dans des filières et des relations à la pratique musicale fortement ancrées dans l'héritage de cet ancien modèle, avec ses objectifs et finalités propres à son contexte de création. Au regard des nouveaux enjeux de l'école de musique d'aujourd'hui, comment pourrait-on ne pas spécialiser dès les débuts de l'apprentissage ? Comment sortir des frontières disciplinaires ? Comment permettre une diversification des contextes musicaux et des pratiques musicales ? Voilà les questions que j'ai été amenée à me poser durant mes lectures, et qui ont été motrices dans la rédaction de ce mémoire.

La première partie de ce mémoire cherche donc à éclaircir le concept de la spécialisation. J'ai cherché ici à comprendre davantage comment et pourquoi ce mode de fonctionnement est apparu dans la société, puis j'ai voulu décliner cette recherche dans le domaine scolaire et celui plus spécifique du domaine musical.

La deuxième partie s'interroge sur les limites de ce fonctionnement, sur les conséquences que la spécialisation engendre dans l'école de musique actuelle. Cette partie a également comme objectif de faire le point sur les missions de l'école de musique d'aujourd'hui, afin de cerner le contexte dans lequel elle s'inscrit et ainsi soulever les problématiques posées par la spécialisation.

La troisième partie s'intéresse aux réponses que l'on peut apporter afin d'assouplir ce fonctionnement, et ouvre la réflexion sur une diversification des apprentissages, et ses conséquences.

I LA SPECIALISATION : APPARITION D'UN MODE DE FONCTIONNEMENT

I.A COMMENT ET POURQUOI APPARAÎT LA SPECIALISATION DANS LA SOCIÉTÉ

I.A.1 La révolution cartésienne : les débuts de la spécialisation

Le phénomène de spécialisation résulte d'une longue évolution de l'histoire des sciences. Rompant avec la tradition de la culture humaniste de la Renaissance, qui ne distinguait pas le savant, le philosophe et le scientifique, un nouveau modèle cognitif d'appréhension du monde et de sa complexité s'est forgé au XVII^{ème} siècle. Pour expliquer l'infinie complexité des phénomènes et des situations, l'esprit moderne, surtout en occident, a eu tendance à diviser pour comprendre et maîtriser.

C'est au siècle des lumières qu'émerge le rationalisme cartésien, où prédomine un esprit d'analyse qui concourt à la parcellisation des tâches et à l'atomisation des savoirs. Cet esprit d'analyse est résumé dans la deuxième règle du Discours de la méthode de Descartes : « *Diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour mieux la résoudre* »¹. Le rationalisme prend appui sur l'idée suivante : « *Toute réalité matérielle ou morale est analysable. Pour connaître cette réalité, il suffit de la décomposer de telle façon qu'on puisse en apercevoir chacun des éléments même les plus simples. On recompose ensuite ces éléments en suivant un plan logique, ce que donne comme résultante un système rationnel* »². Cette doctrine explique que rien de ce qui existe ne trouve une explication qui soit étrangère à ce que la raison humaine peut accepter.

On spécialise donc pour mieux comprendre ce qui nous entoure, pour mieux maîtriser et diriger.

I.A.2 L'impact d'une doctrine : le taylorisme

On a cherché également à spécialiser les activités humaines, dans tous les secteurs. L'impact du taylorisme en France sur l'organisation industrielle est marginal avant 1914. La première guerre mondiale va initier la France à l'américanisation industrielle, c'est l'apparition de la doctrine du taylorisme. Trois principes sont à la base du système Taylor.

La première est la division verticale du savoir. C'est la séparation entre le travail d'exécution et le travail intellectuel de conception. Ainsi, Taylor va jusqu'à montrer la bonne façon de charger la pelle pour atteindre la productivité quotidienne moyenne la plus élevée.

La deuxième est la division horizontale des tâches. C'est la parcellisation des tâches entre opérateurs. Chaque opérateur est affecté à une tâche élémentaire la plus simple possible afin d'automatiser et d'accélérer les gestes.

¹ DESCARTES, R, *Discours de la méthode*, Vrin

² GAUTHIER, C et TARDIT, M, *La pédagogie, théorie et pratiques de l'antiquité à nos jours*, Gaétan et Morin, 1996, 2^{ème} édition 2005, p112

On a donc cherché à spécialiser afin d'organiser le travail et produire efficacement, en attribuant une tâche la plus simple possible pour aller plus vite et produire plus. Friedmann, G. dans « Le travail en miette »³ caractérise ce processus comme un mouvement général de déshumanisation. Car une production efficace aboutit à un travail à la chaîne, à un salaire en fonction du rendement, à un contrôle strict du temps.

La révolution taylorienne a donc eu tendance à fragmenter les décisions dans le domaine de l'entreprise, scientifique, politique, médical et a entraîné une parcellisation des savoirs et des tâches en ce qui concerne la recherche, la production et les fonctions de responsabilité. Ces mutations ont entraîné une hyper-spécialisation des acteurs de la société industrielle. La spécialisation apparaît donc pour répondre à un besoin de la société à un moment donné.

C'est par exemple le cas de l'apparition de l'école polytechnique. En 1794, l'Etat manque de scientifiques et crée l'école polytechnique pour former des ingénieurs. On s'y spécialise dans un domaine en direction d'un métier, les métiers de d'ingénieur comportant en effet de très nombreuses spécialités différentes, comme le génie civil, le génie micro-mécanique, ou le génie électrique. De la même façon la création du Conservatoire de Paris est à l'origine d'un besoin de la société, cherchant à former des instrumentistes pour pourvoir aux orchestres nationaux.

Dans la société occidentale du début du XX^{ème} siècle, la production de biens et de services, la prise de décision relèvent désormais d'une spécialisation disciplinaire à laquelle l'école a répondu par la fragmentation ou la multiplication des disciplines et la spécialisation des enseignants. La naissance des disciplines scolaires a-t-elle les mêmes finalités que la spécialisation dans le monde industriel ? Est-ce pour un enseignement plus efficace ? Est-ce pour former des élèves dont la société a besoin ?

I.B MISE EN PLACE, FINALITES ET EVOLUTION DES DISCIPLINES SCOLAIRES

Le concept de discipline scolaire s'impose après la première guerre mondiale. Jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, elle désignait la façon dont est organisé l'établissement mais sous formes de « branches » d'enseignement ou de « matières ». Au XX^{ème} siècle, son nouveau sens met en évidence les tendances pédagogiques liées au renouvellement des finalités de l'enseignement. Il forme couple avec le verbe discipliner et s'entend comme synonyme de « gymnastique intellectuelle », c'est à dire développer le jugement, la raison, la faculté de combinaison et d'invention. Selon Frédéric Baudry, « *Discipliner l'intelligence des enfants, cela forme l'objet d'une science spéciale appelée pédagogie* »⁴.

A la sortie de la première guerre mondiale, le mot perd ce sens et devient une simple rubrique qui classe les enseignements. Avec lui, les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités,

³ FRIEMANN, G. *Le travail en miette*, Idées n°51, Gallimard, 1968

⁴ BAUDRY, Frédéric, *Questions scolaires*, A propos du livre de M. Bréal et de la circulaire du 27 septembre 1872, Paris, 1873, p 16

propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toutes réalités culturelles extérieures à l'école.

La discipline grammaire par exemple n'est pas une science de référence (sciences, langues ou art) mais est un concept d'enseignement, car elle est créée par l'école, dans l'école et pour l'école. La mise en discipline est donc une façon de discipliner l'esprit, de lui donner des méthodes et des règles, pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art.

La tâche des pédagogues consiste à créer des méthodes qui permettent de faire assimiler le plus vite possible et le mieux possible ce qu'on y enseigne. Une des finalités de la mise en discipline à donc un but commun à celui de la société industrielle, être efficace. Les contenus des disciplines, les savoirs et savoir-faire, sont imposés tels quels par la société, et par la culture dans laquelle elle baigne.

Les contenus des disciplines sont donc liés aux objectifs socio-politiques de la société dans son époque. La société peut avoir comme objectifs de former volontairement une classe moyenne et donc des élèves accédant aux études supérieures, elle peut vouloir également former à l'esprit patriotique. Les objectifs d'une société peuvent être aussi d'ordre psychologique (faculté à développer un jugement, une réflexion), culturel et de socialisation. Voici la devise de Jules Ferry « *Ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous former des hommes avant de nous faire des grammaticiens* »⁵.

On comprend alors que la volonté d'une mise en discipline n'est pas de séparer les savoirs simplement pour faire apprendre plus vite et le mieux possible, mais que cette finalité, de vouloir « *former des hommes* », ne peut se faire sans une volonté d'unification des contenus disciplinaires. « *Il ne faudrait pas prendre la queue de l'éléphant pour l'éléphant lui-même* ».⁶ Pour former des hommes capables de vivre et de s'insérer dans une société, il faut favoriser un langage commun et réussir à reconstruire ce qui a été disséqué dans une discipline, afin de percevoir le monde qui nous entoure dans sa globalité.

Bien que les finalités de la spécialisation soient quasi-identiques, que ce soit dans le domaine de l'industrie ou dans celui de l'institution scolaire, interrogeons-nous sur celles de l'institution musicale d'aujourd'hui. Comment se manifeste cette spécialisation dans l'école de musique d'aujourd'hui ? Et quelle est sa finalité ?

I.C LA SPECIALISATION DANS LE DOMAINE MUSICAL

I.C.1 La création du Conservatoire de Paris

Dans un premier temps, le fait de remonter à la naissance du Conservatoire nous permettra sans doute de mieux comprendre quelle était sa logique de spécialisation, et quel est son héritage sur les écoles de musique d'aujourd'hui.

⁵ FERRY, Jules in CHERVEL, André, *L'histoire des disciplines scolaires*, Histoire de l'éducation, I.N.R.P, n°38, Mai 1998, p74

⁶ DELATTRE, Pierre, *Recherches interdisciplinaires*, in Encyclopédie Universalis, Multimédia, 2003, p33.

A l'époque, le Conservatoire est une école où sont enseignées les disciplines musicales suivantes : instruments, chant, composition et direction d'orchestre. Son origine remonte aux institutions de charités italiennes des XIV^{ème} et XV^{ème} siècles, où l'on hébergeait des orphelins et des enfants pauvres à qui l'on apprenait un métier. La musique constitua au début l'une des nombreuses matières d'enseignement. Ces matières étaient surtout enseignées dans le but de préparer des exécutants pour le chœur des églises. La musique l'emporta peu à peu sur les autres matières et le Conservatoire finit par devenir un institut spécialisé. Cette institution fut vite imitée à l'étranger. En 1792 fut créée en France la première ébauche d'un établissement unique consacré à la formation de musiciens, c'est l'Ecole royale de chant et de déclamation. A peine deux ans plus tard l'école devint le Conservatoire de musique de Paris. L'enseignement y est encore fonctionnel, il s'agit cette fois d'assurer la musique de la République, puis de former des musiciens pour les musiques militaires, les orchestres parisiens et les chanteurs de la scène de la capitale. La création du Conservatoire est le point de départ d'une logique de spécialisation où l'enseignement doit répondre aux besoins d'une technique instrumentale performante.

On est en effet dans une logique de professionnalisation et c'est d'ailleurs à cette époque que s'opère la séparation entre les pratiques amateurs et professionnelles. A cette époque un musicien est alors un bon instrumentiste et un bon lecteur. Voici un extrait du règlement Conservatoire de musique, an VIII (mars 1800) :

Art.1 : « *les élèves étudiant le solfège peuvent être admis à l'étude des instruments* »

Art.2 : « *Les élèves ne peuvent cumuler l'étude de deux parties instrumentales* »

Art.6 : « *Pour être admis à l'étude de l'harmonie, il faut être lecteur et connaître le clavier* »

Art.9 : « *L'étude de l'harmonie et de la composition ne peuvent être cumulées.* »⁷

La mise en place et le fonctionnement des disciplines telles que solfège, cours individuel d'instrument et pratiques collectives date et s'organise à partir de cette époque.

Cette mise en discipline avait alors trois objectifs, celui de l'égalité, où chaque discipline est établie par un cursus et des méthodes propres à celle-ci, celui de rassembler des modèles artistiques, en créant des méthodes et des exercices composés par des compositeurs placés comme modèles et unique référents de l'enseignement, et enfin celui de pouvoir disposer de méthodes d'enseignement, grâce à l'imprimerie officielle du Conservatoire, permettant ainsi de fixer les contenus d'apprentissages d'une discipline, et de la retenir pour la perpétuer.

⁷ CONSTANT, Pierre, Règlements généraux –AN VIII, *Le Conservatoire de musique et de déclamation*, documents historiques et administratifs recueillis ou reconstitués par l'auteur, 1900, Ed. la bibliothèque des introuvables, 1031p.

I.C.2 La création des méthodes officielles d'enseignement

Si la mise en discipline permet aussi d'appréhender la complexité de la musique et de travailler séparément les éléments constitutifs du langage musical, on va chercher également à rationaliser les savoirs afin qu'ils soient enseignables. Ce souci de rationalisation, qui se manifeste à travers la création des méthodes d'enseignement, a été légitimé non seulement par l'idée de transmettre des savoirs, mais aussi par une volonté d'uniformisation des savoirs musicaux. La création des méthodes d'enseignement est aussi le résultat d'une volonté d'indépendance artistique de l'Etat vis à vis de l'Allemagne et de l'Italie.

Dans les « Observations sur l'état de la musique », Bernard SARRETTE, alors directeur du Conservatoire de Paris indique, « nous rendre indépendants des écoles allemandes où (...) on a été obligé de puiser les musiciens instrumentistes employés dans les régiments et les spectacles » et « remplacer avec une grande économie et d'une manière infiniment plus fructueuse les moyens si imparfait d'instruction musicale qui existoient autrefois »⁸. Cette collection des méthodes dites « officielles » qui datent de l'année 1800 et sont au nombre de quatorze, a influencé voire conditionné l'enseignement musical Français pendant tout le XIX^{ème} siècle, définissant les contenus d'apprentissages.

Ces méthodes deviennent obligatoires : « 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 »⁹.

De la volonté de créer un système musical franco-français, naît donc une deuxième idée expliquée par la création des méthodes. Elle se trouve dans le règlement de 1808. Sarrette écrit, à propos d'une méthode, que par « la simplicité et la certitude des théories qu'elle renferme, l'expérience a prouvé que ses principes amenaient à une meilleure pratique et plus rapidement que les méthodes incomplètes dont on se servait autrefois ».¹⁰ Les principes de ces méthodes et de l'enseignement visent donc à établir une séparation des difficultés pour en déduire une progression logique, afin d'aller plus vite et de convenir à un plus large public qui ne serait pas « doué ».

La troisième idée est de standardiser, grâce à la rédaction de ces méthodes et donc à l'écrit, ce système d'enseignement de « référence ». Le Conservatoire s'impose alors comme un modèle musical et pédagogique et ses succursales deviennent ses répliques identiques.

⁸ SARRETTE, Bernard, *Observations sur l'état de la musique en France*, lues à l'assemblée générale des membres du Conservatoire le 5 ventôse an X, Paris, Didot, an X, p37.

⁹ CONSTANT, Pierre, *Le Conservatoire national de musique et de déclamation*, documents historiques et administratifs recueillis ou reconstitués par l'auteur, 1900, Ed la bibliothèque introuvable, p224.

¹⁰ CONSTANT, Pierre, *Le Conservatoire national de musique et de déclamation*, documents historiques et administratifs recueillis ou reconstitués par l'auteur, Ed la bibliothèque des introuvables, imprimerie Nationale, 1900

La spécialisation a donc eu pour motivation première de permettre la compréhension de l'accroissement même de nos connaissances. Elle permet également, de façon générale, de mieux diriger et maîtriser le monde, en « façonnant » les acteurs de demain pour qu'ils puissent répondre au besoin de la société d'une époque. La spécialisation permet aussi d'organiser une institution, de faciliter l'apprentissage, d'être plus efficace dans la réalisation des tâches à effectuer. Enfin, la mise en place de la spécialisation, le choix des domaines ou disciplines étant sous la tutelle de l'Etat, permet de se démarquer et de se rendre indépendant vis à vis des autres pays et pouvoir s'affirmer. C'est le cas du Conservatoire, et de son modèle franco-français.

Mais on pourrait se demander quelles sont les limites de cette mise en discipline et quelles sont les conséquences de cette spécialisation sur les écoles de musique d'aujourd'hui, sur la pratique des élèves et l'émergence d'autres musiques. Comme le dit Antoine HENNION « *Les découpages et les exercices ont été si poussés en France qu'ils ont pris une complète autonomie, avec des cours, des professeurs et des diplômés séparés (...)* »¹¹. Ou comme Pierre Delattre qui parle des dangers de la spécialisation : « *Cette spécialisation, qu'elle soit liée aux objets étudiés ou aux instruments et aux méthodes mises en œuvres, a eu pour conséquence une véritable ségrégation des disciplines. Les cloisonnements sont devenus aujourd'hui tellement marqués que le danger qu'ils présentent ne peut plus être ignoré* »¹².

¹¹HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants*, Antropos-Economica, 1988, p96

¹²DELATTRE, Pierre, Recherches interdisciplinaires, Encyclopédia Universalis Multimédia, 2003, p34

II LES CONSEQUENCES DE LA SPECIALISATION D'HIER SUR AUJOURD'HUI

II.A LES LIMITES DE LA DISCIPLINARITE

En effet, la mise en discipline peut présenter, pour reprendre le terme de Pierre Delattre, un « danger », si l'objet d'étude d'une discipline est pensé à travers celle-ci, pour celle-ci.

Si la mise en discipline permet une meilleure compréhension de nos connaissances, sur le principe de séparations des savoirs afin de mieux les maîtriser, il faudrait penser ensuite à recontextualiser ces savoirs dans une réalité, afin de percevoir son sens global et sa complexité. Un des risques de cette mise en discipline est donc de rester enfermé dans un contexte d'étude sans percevoir son sens dans d'autres domaines. En effet, en tant que musicienne de formation classique se convertissant au jazz depuis une année, j'ai été marquée par la différence de vocabulaire désignant en fait le même objet, en particulier dans l'harmonie. Par exemple, le mode appelé mixolydien (mode de sol) en jazz est en fait pour les musiciens classiques une gamme de do en partant de sol. Un accord chiffré 7 en jazz est le même accord chez les classiques mais chiffré 7+. De plus la façon de penser la fondamentale de l'accord est différente : un accord 7 de sol a comme fondamentale sol en jazz, un accord 7+ de sol a comme fondamentale ré en classique, car cet accord induit qu'il est constitué sur le V^{ème} degré de la tonalité principale.

On voit bien ici que le même objet est défini par un vocabulaire spécifique à une discipline, et que cet objet, existant dans plusieurs disciplines, n'est pas pensé de la même façon.

Premièrement, la spécialisation disciplinaire a alors comme conséquence de former à une culture de spécialistes qui risque de se fermer et dont le langage et les concepts deviennent incompréhensibles pour le citoyen comme pour le spécialiste d'une autre discipline. Cela isole la discipline par rapport aux autres et crée des problèmes lors de projets communs, qui rassembleraient différents domaines de connaissances. Car si l'utilisation d'un vocabulaire spécifique permet de se comprendre au sein d'une même spécialité, il ne faudrait pas que l'objet étudié soit présenté à l'élève comme une vérité unique avec un vocabulaire unique.

Deuxièmement, la spécialisation peut empêcher la découverte et la compréhension de la globalité du domaine, ici musical. Lorsque celui-ci est analysé de façon parcellaire, on ne perçoit plus la globalité ou la finalité. Il est donc important d'utiliser plusieurs manières de faire et d'utiliser plusieurs langages pour mieux comprendre l'objet étudié. La mise en discipline peut restreindre l'apprenant à un type d'étude et de pratique. Comment fait-on alors pour écrire une composition, faisant appel à plusieurs champs disciplinaires ? Il faut bien reconnaître que la plupart des problèmes complexes musicaux ou plus largement de société, de politique par exemple, mobilise souvent plusieurs disciplines. L'être humain est un être multiple, biologique, psychologique, social et affectifs. Comment donner du sens dans l'apprentissage d'un élève pour qu'il appréhende la musique dans sa globalité ?

Troisièmement, on pourrait supposer que ce découpage de la réalité provoque chez certains élèves une démotivation, voire le souhait d'abandon des études. Une étude de la DEP (Direction des Etudes et de la Prospective) menée en 2001, qui s'intéresse aux parcours musicaux des publics dans les CNR et ENM, a analysé le nombre des élèves dans les différents cycles. Elle constate une répartition pyramidale à base très large, puisque des nombreux élèves qui s'inscrivent en premier cycle, très peu achèvent l'un des cursus proposés. En effet 48% des élèves sont en premier cycle, contre 21% en deuxième cycle et seulement 8% en troisième cycle.

La conséquence de cette spécialisation et de cette volonté de rationaliser les savoirs abouti à un découpage qui peut laisser perplexe, si cette succession de connaissances ne sont pas reliées entre elles et si ces connaissances ne font pas apparaître un objectif global d'étude donnant à l'élève un sens aux apprentissages.

II.B LES CONSEQUENCES DE LA SPECIALISATION SUR L'ECOLE DE MUSIQUE D'AUJOURD'HUI

II.B.1 Point de vue structurel : création des succursales

Pour mieux comprendre l'organisation structurelle des écoles de musique d'aujourd'hui, revenons à l'époque du Conservatoire de Paris et de la création de ses succursales.

A cette époque et en raison d'un enseignement trop centralisé sur Paris, avec une base de recrutement trop mince, un manque de voix pour l'opéra, les fêtes nationales et locales commence à se faire sentir. De 1826 jusqu'à 1848 sont créées 5 écoles dites municipales à Lille, Toulouse, Metz, Marseille, et Nantes. L'Etat veillait à ce que ces succursales n'entretiennent pas de correspondances entre elles de manière à ce qu'il n'y ait pas de comparaison, et permettait à l'autorité nationale d'accroître son pouvoir par le cloisonnement des établissements. A la fin du XX^{ème} siècle, le Conservatoire va nationaliser pour remplir ses classes. Les écoles succursales deviennent de véritables centres régionaux grâce à la création d'un troisième niveau. Cette multiplication des écoles contrôlées par l'Etat accentue la hiérarchie verticale. Cependant plusieurs contestations naissent et s'opposent à l'autoritarisme du système.

Une deuxième vague de régionalisation s'effectue en 1884. Ce sont désormais les villes elles même qui postulent pour devenir succursale du Conservatoire. Cela crée une augmentation du pouvoir local et des libertés. Cette régionalisation confère aux communes une plus grande autonomie de gestion. Le nombre de succursales augmente brusquement, passant de cinq en 1846 à huit en 1900 puis vingt trois en 1926. La pyramide institutionnelle se dote de niveaux supplémentaires avec la création de treize « écoles nationales ». Désormais les grandes villes de province qui ne possèdent pas de classes succursales sont des exceptions. L'année 1930 marque l'arrêt de ce système pyramidal avec la première contestation collective d'une hiérarchie devenue trop forte, la crise durera jusqu'en 1941.

Il a donc fallu plus d'un siècle pour que le modèle pyramidal de l'enseignement artistique en France se mette en place. On compte depuis 2002-2003, 394 établissements contrôlés par l'Etat, dont 2 CNSM, 35 CNR, 102 ENM et 255 écoles municipales agréées.¹³

La répartition géographique des écoles illustre une nouvelle logique : les écoles recouvrent tout le territoire, elles tentent d'assurer un service public, on crée des écoles nationales dans des départements où la tradition musicale, la densité de population n'était pas à priori la plus forte, de manière à stimuler la vie musicale. Mais les niveaux restent difficiles à unifier. Les institutions continuent d'être financées par la municipalité avec l'ambiguïté de la mission nationale financée par les pouvoirs locaux. La cohérence de ce système dépend toujours d'une logique pyramidale avec ses liens hiérarchiques verticaux et un élargissement vers le bas.

Cependant, le doublement de la tête pyramidale avec la création du CNSM de Lyon censé incarner un modèle sensiblement différent, va court-circuiter l'affirmation d'un modèle unique. On observe également un changement vers le bas avec une logique de réseaux mettant en place différents liens d'information entre établissements.

Mais il semble toutefois difficile de changer ce schéma d'organisation pyramidal pour donner une autre cohérence structurelle. Cela est dû à une politique d'unité qui trouve son origine dans les principes fondateurs de la révolution et qui continuent de prévaloir. « *Si les conservatoires et écoles de musiques connaissent actuellement, dans leur ensemble, un certain nombre de difficultés, celles-ci semblent liées de façon étroite aux étapes de leur développement, qui les ont conduits à être ce qu'ils sont : une énorme machine, jouant un rôle social certain, mais inadapté à la demande, manquant de souplesse pour changer, tant les principes sur lesquels elle vit semblent indestructibles* »¹⁴. On comprend bien maintenant qu'il est difficile de sortir d'un système qui a si longtemps perduré.

Lors d'observations en groupe réalisées dans le cadre du Cefedem Rhône-Alpes, dans deux conservatoires de musique, nous avons relevé la prédominance du modèle d'enseignement traditionnel (cf. annexe I) La volonté d'un projet global qui tenterait de développer l'autonomie des élèves et ainsi les pratiques amateurs, n'enlève rien au fait qu'on retrouve une forme de cours hebdomadaire où l'élève est seul face au professeur pour apprendre l'instrument. Nous n'avons malheureusement pas pu assister aux cours de musique actuelle, à des cours d'adultes où encore à des projets qui mettent en jeu l'autonomie de l'élève.

Néanmoins, avec la diversité des activités proposées (pratiques collectives, ateliers d'improvisation...) on peut souhaiter que ces deux écoles tentent d'échapper progressivement au modèle exclusif du cours d'instrument individuel. Actuellement de nouvelles pratiques émergent, notamment les musiques actuelles mais aussi le jazz et la musique traditionnelle. Mais cela pose le problème de leur intégration à ce système qui reste très traditionnel.

¹³ CARDONA, Jeannine et LACROIX, Chantal, *Statistiques de la culture, chiffres clefs 2007*, Ministère de la culture et de la communication, La documentation Française, p 152

¹⁴ CULIOLI, Christine, *Objectifs musiques*, Ed IPMC, Cité de la musique, Paris, 1993, p9

II.B.2 Intégration de nouvelles pratiques

Prenons l'exemple des musiques actuelles. Avec la volonté de les intégrer au système d'enseignement spécialisé de la musique, à savoir dans les conservatoires et écoles de musiques dont elles sont encore largement exclues, se posent les questions de leur intégration, de leurs modes de transmission, de la part de technique et de pratiques qu'elles requièrent, des choix didactiques, des contenus enseignés...

Il n'est pas simple d'inscrire ce nouvel enseignement dans le système existant qui a « *tant de mal à évoluer et qui oblige à s'interroger sur la pratique collective, l'improvisation et la place de la création* »¹⁵, parce que l'arrivée d'une nouvelle pratique doit réinterroger la conception historique de l'institution actuelle, basée sur un découpage disciplinaire.

En effet, la pratique des musiques actuelles semblerait laisser davantage de place à la pratique collective. Le danger résiderait dans le fait que son intégration se calque sur l'organisation existante, qui ne correspondrait pas à son mode de pratique. La difficulté de cette intégration repose sur la confrontation entre réforme et tradition voire conservatisme du système d'enseignement musical établi jusqu'alors. On pourrait remarquer que la spécialisation a entraîné avec elle des structures figées et cloisonnées. Mais « *Il y a hors de l'école, d'autres organisations confrontées au même problème : la publicité, la recherche, la création artistique, le développement de logiciels ou de technologies de pointes qui supposent des structures souples, avec des espaces qu'on peut remodeler, des rôles qui évoluent, des programmes périodiquement mis à jours, des horaires assez libres, des possibilités d'inventer, d'improviser, de s'écarter des sentiers battus et des procédures officielles* ». ¹⁶

II.B.3 Conséquences sur la pratique des élèves

L'enseignement spécialisé affecte également la pratique musicale des élèves. L'enseignement des conservatoires calqué sur les besoins d'un monde professionnel, organisé en spécialisations multiples, rend difficilement la possibilité d'une pratique amateur à la fin des études. « Mais où sont passés les amateurs ? », se demande lors d'un colloque le directeur du CNSM de Paris. Il semble que le fait d'être passé par une école de musique, et surtout par un conservatoire, conduise à abandonner toutes pratiques musicales après les études, et ce pendant un temps assez long, lorsque l'on n'est pas devenu professionnel. « *Le rythme propre du Conservatoire, scolaire et visant muettement le métier, ne féconde guère l'initiative amateur, et retarde l'émergence d'un état d'esprit particulier, fait de désirs souvent hétéroclites, de « challenges » techniques et musicaux que l'on se pose, tout seul ou à plusieurs et qui constituent la vie du passionné de musique. Ses méthodes et sa conception disciplinaire de la musique, au sens épistémologique du terme, font que le Conservatoire. contient*

¹⁵ ROTTERDAM, Michel, *Débats sur l'école de musique actuelle*, Enseigner la musique n°8, Les cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes, p85

¹⁶ PERRENOUD, Philippe, *Une école sans discipline est ce possible ?*, in C.O, Informations, Genève, n°9, déc. 1991, p 30 à 35

encore en lui-même sa propre fin, et que, quoi qu'on en dise, l'apprenti musicien qu'il vise à former ressemble comme un frère à celui du début de XIX^{ème} siècle, lorsque les succursales étaient peu nombreuses et initiaient formellement à la professionnalisation ».¹⁷

De plus, une enquête réalisée par Antoine HENNION précise que « ...beaucoup d'élèves semblent avoir quitté le conservatoire pour changer d'instrument et jouer d'autres musiques (pop, jazz..) »¹⁸ En effet la logique cumulative des apprentissages et la finalité qui est celle de former de bons techniciens provoque un décalage entre le rapport au temps vécu par les jeunes de nos jours et cette idée de bénéfices différés sur le long terme que l'école exige en vue d'acquérir une maîtrise technique de haut niveau.

Marie-Madeleine Krynen (inspectrice principale en région Ile de France), dans son ouvrage intitulé *Quels musiciens forment les écoles de musiques ?*, dresse le portrait du modèle traditionnel d'une école de musique d'aujourd'hui : « Sur le plan musical, les répertoires travaillés de façon dominante sont ceux du XVIII^{ème} et XIX^{ème}, anachronisme assez préoccupant [...] les écoles de musique forment des musiciens classiques et il reste peu de musiciens jazz qui s'inscrivent dans les écoles associatives spécialisées, le rock, les musiques de variété, la chanson française, les musiques traditionnelles sont relativement absentes des écoles de musique. Sur le plan pédagogique, le couple qui s'impose est solfège et pratique instrumentale, prédominance de la formation technique sur la formation musicale et culturelle. Sur le plan social, le modèle reste celui du soliste et privilégie la pratique individuelle ».¹⁹

En effet, la séparation de l'enseignement instrumental et de l'enseignement solfégique continue à être la réalité dominante dans les conservatoires ou écoles associatives. Le triptyque, cours individuel, formation musicale et pratique collective reste d'actualité. L'utilisation actuelle de certaines méthodes, construites dans une logique cumulative et qui hiérarchisent les connaissances d'un savoir-faire du plus simple au plus difficile poursuit une finalité, celle d'acquérir des savoir-faire techniques très spécialisés et dont le but est donc de former des musiciens instrumentistes.

En limitant l'apprentissage musical à une technique instrumentale, on ne permet à l'élève de se construire qu'un seul type d'autonomie : rapport fort à l'écrit, logique élémentarisante, confrontation au complexe évitée... En effet lorsque l'on observe une des méthodes actuelles, par exemple *Pianorama*, niveau débutant, on s'aperçoit que le binaire arrive avant le ternaire, le majeur avant le mineur, les dièses avant les bémols, la perception monodique avant la perception polyphonique, le jeu à une main avant celui à deux mains.

¹⁷ SCHEPENS, Eddy, *Mais où sont passés les amateurs ?* in Dossier documentaire de Samuelle de Jésus Pires et Julien Rappin, *Le Conservatoire : Aspects historiques d'un modèle musical et pédagogique*, Cefedem Rhône-Alpes, 2003

¹⁸ HENNION, A. MARTINAT, F. VIGNOLLE, J.C. *Les conservatoires et leurs élèves*, enquête sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique contrôlés par l'Etat, 1983

¹⁹ Communication de Marie-Madeleine KRYNEN, *Quels musiciens forment les écoles de musiques* in Séminaire sur les pratiques musicales en amateur, colloques, 1992

Une deuxième conséquence de cet enseignement spécialisé et de cette logique d'apprentissage est sa répercussion dans la réalité des pratiques à la sortie de l'institution. Lorsque l'on cherche à former un groupe de musique dans le but de se produire par exemple, on se trouve confronté à des compétences et savoir-faire qui dépassent ceux enseignés en institution. Pratiques collectives, recherches de salles de concerts et connaissance de lieux, réalisation d'une maquette, d'affiches, d'une cohérence d'un programme musical, travail avec des musiciens pas forcément issus du milieu classique, donc utilisation d'un support non écrit...

On est souvent parti du principe que la musique classique, de par sa richesse, sa rigueur et sa technicité pourrait permettre d'accéder à toutes les autres musiques. Hormis toutes les qualités qu'on peut lui reconnaître, cette musique a de particulier, le fait qu'elle soit majoritairement centrée sur l'écrit. De cette particularité découle une hyper-spécialisation de ses musiciens sur un style particulier et sur leurs pratiques d'instrumentistes. Il est difficile de sortir ensuite d'une façon unique de faire qui nous a formé.

Pour donner un exemple récent, je citerai brièvement mon expérience personnelle. Etant titulaire d'une Licence de musicologie et d'un Diplôme d'Etudes Musicales en piano classique, j'ai décidé récemment de me présenter en piano jazz à l'ENM de Villeurbanne. Les examinateurs m'ont proposé une entrée en débutante première année. Certes dans le vaste monde de la musique, il est nécessaire pour le musicien professionnel d'avoir une esthétique de référence, dans laquelle il est qualifié et où il s'identifie. Mais cette spécialisation signifie-t-elle que ce musicien n'a pas la capacité de s'exercer dans d'autres univers musicaux ? Pourquoi devrait-il repartir systématiquement à zéro ?

Je me suis donc rendu compte que ma formation en piano classique m'avait formée à un seul type de pratique et j'ai constaté qu'une conversion au piano jazz ne tiendrait pas compte de mes acquis instrumentaux et de ma culture musicale.

Et pourtant, les outils permettant d'accéder à la musique sont restreints : de façon schématique on pourrait les résumer à l'oralité (oreille, écoute, imitation et mémoire) à l'écriture (codage, lecture, interprétation) et l'improvisation, même si *«Il est sans doute illusoire de considérer comme possible de nager sans difficultés majeures dans l'immense océan de toutes les musiques possibles et inimaginables »*²⁰.

La maîtrise de ces outils pourrait permettre de s'adapter à des situations nouvelles et de permettre à l'élève d'être polyvalent, et de s'adapter à des pratiques qui sortent du domaine de leur spécialisation.

Car tels sont les enjeux et les missions de l'école de musique aujourd'hui de former des artistes plus polyvalents, afin qu'un plus grand nombre d'élèves poursuivent leurs pratiques artistique au-delà des enseignements de l'école et puisse alors s'adapter au monde musical de son époque. Interrogeons-nous de plus près sur les missions actuelles des écoles de musique.

²⁰ FRANCOIS, Jean-Charles, *Enseigner la musique n°1*, Les cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes, p67

L'école de musique a-t-elle pour fonction de former de futurs professionnels qui maîtrisent à la perfection une technicité instrumentale, a-t-elle pour fonction de former des amateurs qui s'épanouissent dans une pratique musicale ?

II.C LES MISSIONS DE L'ÉCOLE AUJOURD'HUI ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Quels sont les enjeux de l'école de musique et qui souhaite-elle former ?

En parcourant les Schémas d'Orientation Pédagogiques de l'école de musique (1996 et 2007), on peut remarquer que les écoles de musiques ont premièrement une fonction de formation musicale, puis d'initiation à la formation professionnelle, selon les établissements. L'accent est mis sur la nécessité de former des musiciens amateurs, et son rôle est celui d'une école publique. Cela se traduit par une volonté d'ouverture sur les publics, sur l'intégration des musiques autres que la musique classique, sur une diffusion plus large à l'extérieur de l'école, bref, une volonté de démocratisation. « [...] *Leurs missions fondamentales de formation s'élargit vers de nouvelles perspectives répondant aux attentes de la société contemporaine : développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, animation de la vie culturelle de la cité, réduction des inégalités sociales, au travers d'actions de sensibilisation des public,; de diffusion, de création et d'encadrement des musiciens et des danseurs amateurs* ». ²¹

L'école de musique doit donc :

- s'ouvrir à des publics divers, d'origines socioprofessionnelles, d'âges, de goûts, d'habitudes culturelles et de motivations différents,
- proposer un enseignement diversifié en l'ouvrant à l'ensemble des expressions artistiques d'aujourd'hui,
- mettre l'accent sur la pratique collective,
- proposer des cursus variés en tenant compte de la nature de la demande,
- contribuer à la réduction des inégalités,
- favoriser la rencontre interculturelle,
- encourager la création et favoriser la démarche d'invention,
- renforcer les liens avec les établissements scolaires,
- globaliser la formation en créant des liens avec d'autres arts.

On comprend bien que la mission d'une école n'est pas uniquement de former des spécialistes d'une pratique instrumentale, mais qu'elle doit aussi former des musiciens à part entière, jouant d'un ou plusieurs instruments, ayant une culture musicale, une expérience de pratique collective et de musiques d'ensembles. Mais quel est alors le rôle de l'enseignant au regard de ces finalités actuelles des écoles ? Et qu'en est-il réellement ?

²¹ Schéma d'Orientation Pédagogique des écoles de musiques et de danse, 1996 et 2007

L'objectif des enseignants le plus souvent mentionné est de rendre les élèves indépendants à l'issue de l'apprentissage. Mais aujourd'hui « *chaque professeur (est) enfermé dans sa discipline comme dans une forteresse[...]* ». ²² Comment rendre l'élève indépendant lorsque qu'il s'agit d'un enseignement cloisonné, se déroulant dans une salle, avec un professeur, ses méthodes, sa salle de cours, son modèle, sa représentation ?

Actuellement, au sein des écoles de musique, les enseignants travaillent en majeure partie seuls, ils sont maître à bord dans leur propre classe. Aujourd'hui leurs missions vont se diversifier, au regard des nouvelles volontés de globaliser la formation, de mettre l'accent sur la pratique amateur. Les enseignants sont donc invités à sortir de leur spécialisation, celle qu'ils ont reçue en tant qu'élèves dans leurs parcours musicaux en institution.

De plus, l'arrivée d'autres esthétiques va complexifier leur tâche, il faudra être à l'écoute des projets des élèves, permettre leur orientation. « *Le danger existe de multiplier encore les spécialistes alors qu'a l'évidence nous souffrons d'un manque de transversalité entre les professeurs, les esthétiques* ». ²³

Faute de formation, leur enseignement est basé sur leur passé en tant qu'élève. « *L'action pédagogique est donc fondée sur des routines qui font appel à un habitus personnel ou professionnel plus qu'à des savoirs* ». ²⁴ Leur enseignement peut avoir comme conséquence de former toujours et encore des techniciens instrumentaux, des spécialistes.

Cela pose la question de la formation des enseignants ou de comment donner aux enseignants les outils nécessaires pour qu'ils puissent mettre en œuvre les réformes souhaitées à travers les schémas d'orientations pédagogiques.

Face à des objectifs appelant à une globalité des enseignements, le décroisement de l'école s'impose. Les enseignants doivent redéfinir leur rôle, agir au sein d'une équipe pédagogique, penser à une articulation entre les différentes disciplines, prendre du recul face à leur propre parcours en tant que musicien.

La formation des enseignants permet « sans dangers » de se confronter à ces situations et propose de sortir de son champ disciplinaire grâce à des projets de réalisations musicales dans un autre domaine que le sien, permet de se confronter à différents acteurs de la vie musicale et à différents points de vue, d'élaborer des travaux collectivement... « *Les enseignants ne peuvent envisager leur métier de manière individuelle. Ils ont à élaborer de manière collective les notions de projet, de contrat, de modules, d'organisation des études en cycle et plus uniquement en années, obligent à la concertation, à des compromis, à l'abandon d'une figure emblématique forte du métier : la sacro*

²² PERRENOUD, Philippe, *Une école sans discipline est ce possible ?*, in C.O, Informations, Genève, n°9, déc. 1991, p 30 à 35

²³ GONON, Hélène, *Enseigner la musique n°1*, in Les cahiers de recherche du Cefedem Rhône-Alpes, p186

²⁴ DEGRIMA, Barbara, *Les enseignants de la musique évolution d'une profession*, p 19, in mémoire Patrick REVELLI, Cefedem Rhône-Alpes, Lyon 1996, p30

*sainte liberté pédagogique. On ne peut plus être enseignant avec comme interlocuteur seulement le programme, le manuel, les élèves, il faut ajouter pour le moins des partenaires, des collègues ».*²⁵

Par conséquent, les missions des écoles et le rôle des enseignants est donc de former des musiciens complets, polyvalents, qui soient autant capable d'inventer et de créer, que d'interpréter et s'intégrer à des pratiques de musique d'ensemble.

Les enseignants doivent être en mesure d'organiser des actions collectives, en créant des partenariats avec d'autres acteurs culturels (l'éducation nationale, groupe informel) mais doivent être aussi capable de s'intégrer dans une équipe pédagogique afin de mener des réflexions autour du métier, mettre en commun ses expériences, rencontrer différents participants et diverses pratiques musicales autres que la leur. C'est là où l'enseignant pourrait « inventer de nouvelles pratiques » et « susciter de nouvelles aventures » en s'enrichissant grâce aux contacts des autres et en développant un réseau avec des collègues. « *La tradition n'est vivante que dans la mesure où on est capable d'inventer des contextes dans lesquels le patrimoine prend du sens pour les participants et s'inscrit dans les conditions de la société contemporaine* ».²⁶ L'enseignant a donc le devoir de continuer à se former, à s'informer, se tenir au courant de nouvelles pratiques musicales, de projets de création, de collaboration avec d'autres musiciens... Enfin, l'enseignant doit encadrer des pratiques amateurs, de permettre à tous l'accès à une pratique musicale tout au long de la vie.

Personnellement dans le département où je travaille, j'ai pu constater, dans le corps enseignant, un réel attachement au modèle du Conservatoire. Un état d'esprit conservateur orienté vers la formation d'une élite professionnelle, où l'on juge bon professeur sa capacité à faire réussir ou non l'examen des élèves.

De plus, si la charte de l'enseignement artistique spécialisé invite à de nouvelles missions pour l'enseignant, peu d'entre nous connaissent son contenu et peu de débats sont en cours dans l'école où je travaille en vue de leurs applications. On peut donc, en vue des difficultés à faire bouger l'école, se demander si ces nouvelles missions ne sont pas en contradiction avec le modèle actuel, conçu au départ pour la formation d'une élite professionnelle. C'est pourquoi la concertation en équipe pédagogique, les réflexions et la prise de conscience de ces nouvelles missions est une nécessité pour tous. A commencer par des réflexions autour de la réorganisation de l'école, des possibilités d'un décloisonnement disciplinaire et de création de projets transversaux au sein de l'école.

C'est pourquoi, à mon sens, le choix d'une spécialisation instrumentale et stylistique lors de l'inscription d'un élève le conduit à travailler des méthodes du répertoire, des exercices spécialement conçus pour se perfectionner dans la maîtrise de son instrument. Ce fonctionnement n'enferme-t-il pas l'élève dans une pratique qui le forme pour qu'il devienne plus instrumentiste que musicien ?

²⁵ MEIRIEU, Philippe, *L'envers du tableau*, Paris, ESF, 1993

²⁶ Charte de l'enseignement artistique spécialisé, Ministère de la culture et de la communication, 2001

Ne pourrait t'on pas ouvrir ces frontières disciplinaires à d'autres pratiques, à différents contextes musicaux afin que tous les élèves trouvent leur place ?

Pourrait t'on laisser plus de temps au jeune apprenti avant de faire le choix d'une spécialisation instrumentale et stylistique ?

Et quels changements provoquerait cet ouverture du point de vue des enseignants, des enseignements, de l'organisation et de l'institution ?

III VERS UNE DIVERSIFICATION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

III.A UNE DIVERSITE DANS L'OUVERTURE A DIFFERENTS CONTEXTES MUSICAUX

III.A.1 Quels choix pour un débutant qui entre à l'école de musique ?

Je constate que les élèves qui débutent à l'école souhaitent « faire de la musique » ou « faire du piano » par exemple. C'est à dire que l'élève débutant dans un premier temps ne choisit pas un style ou une esthétique en particulier. La pratique d'un instrument est le plus souvent moteur dans la volonté d'un apprentissage. L'apprenant arrive donc à l'école avec un désir, celui de faire de la musique par le biais d'un instrument.

Cependant, l'école lui propose un choix, celui d'un instrument et d'une esthétique. Afin que l'élève qui s'inscrit en école, puisse construire son savoir sur une globalité, il conviendrait de lui proposer une diversité de situations qui lui permette de se saisir des différents aspects de la musique. Dans le cas de l'enseignement, une ouverture peut être faite via différents contextes musicaux et une diversification des situations de cours proposés à l'élève. Ne pourrait-on pas envisager d'autres aspects de contextes musicaux afin que l'élève puisse appréhender son instrument dans sa réalité complexe ?

Ne pourrait-on pas dès les débuts de l'apprentissage ouvrir à d'autres esthétiques ? Imaginons l'ouverture à plusieurs esthétiques et prenons l'exemple d'une pratique classique et de l'ouverture au jazz. Quels seraient les enjeux et les intérêts de cette pratique pour l'élève ? Qu'est ce que cela modifierait dans l'organisation de l'école, et dans les tâches de l'enseignant ?

III.A.2 Apport d'un autre contexte : le cas du jazz

Imaginons le cas d'un élève inscrit en piano, esthétique classique avec une ouverture à l'esthétique du jazz. J'ai souvent remarqué que pour un musicien classique, la suppression du support écrit, qu'est la partition, provoquait chez lui un blocage, et que de ce fait, il ne savait pas comment s'exprimer.

La transmission orale, qui existe dans le jazz, permettrait à l'élève de l'envisager dans un nouvel aspect. Relever des chorus de différents solistes jazz, repiquer des grilles harmoniques, incontournables dans l'apprentissage du jazz, permettrait donc de travailler sur l'oralité et de créer un autre rapport entre la musique et son instrument, ou d'une vision personnelle de la musique.

De plus, l'improvisation dans le jazz permettrait de comprendre la musique sous un angle différent et ouvrirait d'autres possibilités dans l'interprétation instrumentale.

Bien sur, l'improvisation se retrouve dans toutes les musiques. En musique classique, on retrouve l'improvisation dans des cadences, dans des basses continues de l'époque baroque, dans la pratique des diminutions dans la musique Elizabethaine du XVI^{ème} siècle. Cependant son étude dans le jazz permet de créer un autre rapport avec l'harmonie.

Donc, proposer d'autres contextes musicaux, ici celui du jazz, n'est pas juste une proposition de changer de répertoire, mais implique de confronter l'élève à une autre procédure, une « manière » de faire qui appartient au contexte. On ne peut pas dire que le répertoire actuel proposé aux élèves soit uniquement « classique ». Le répertoire peut être issu de différents contextes : airs traditionnels, morceaux jazzy... Mais la pratique mise en œuvre est la même, elle est unique et ne correspond pas au contexte évoqué ci-dessus. Quel que soit le contexte d'origine des musiques proposées, une seule et même pratique est mise en œuvre pour les jouer.

C'est là tout l'apport d'une ouverture à une autre esthétique, avec son contexte, des procédures qui correspondent à son apprentissage, son timbre non tempéré par exemple, son harmonie... En somme, ce qui fait son essence. En effet, la variation des procédures et des contextes musicaux permet à l'élève d'aborder le savoir musical dans son sens multiple et sa complexité, de s'en saisir grâce à une diversité des entrées proposées et de se construire des données théoriques. Pour comprendre une notion musicale il est important de la voir à travers divers contextes. Par exemple, l'élève pourra alors comprendre que la notion de pulsation n'a pas le même rôle selon les contextes, et que ces points d'appuis ne sont pas hiérarchisés de la même façon.

III.B UNE DIVERSITE DE DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGES

III.B.1 La complémentarité de la pratique collective et du cours individuel

Un des problèmes qui se pose, si l'on regarde le fonctionnement des cours dans l'école de musique est l'aspect systématique de leur structure. Comme on a pu le voir, les cours d'instruments sont ordonnés selon une logique de répétition systématique, chaque semaine, et sont considérés comme une garantie de réussite dans l'apprentissage de l'élève. On a vu également que le contexte du cours individuel, possède son autonomie propre et que certaines pratiques y sont parfois déconnectées de la réalité musicale. Afin de ne pas enfermer l'élève dans une seule et unique démarche et afin qu'il perçoive la musique dans une globalité, il est important de varier les types de situations, notamment celui du cours individuel par celle de la pratique collective autour de la notion de projet pédagogique. Ne serait-il pas possible de ne plus placer le cours individuel comme seul et unique dispositif d'apprentissage ?

Il est important à mon sens de mettre en place différentes situations d'apprentissages qui alternent avec celle du cours individuel. Prenons l'exemple d'une situation de musique d'ensemble, tout instruments confondus. Cette pratique permet en premier lieu de faire se confronter des élèves (et des enseignants dans leurs différentes visions de voir les choses) de disciplines différentes autour d'objectifs d'apprentissage communs, et pas seulement autour d'un apprentissage visant la maîtrise d'une technique instrumentale. Pour illustrer ces propos, prenons un exemple concret, celui de mon projet pédagogique, réalisé dans le cadre de ma formation au Cefedem Rhône-Alpes (cf. annexe II).

III.B.2 La notion de projet pédagogique

Ce projet avait pour objectif la composition d'une pièce minimaliste, en groupe, en utilisant des modes de jeux ou sonorités non traditionnelles.

Ce projet s'est réalisé avec un groupe de trois apprenants, un pianiste et deux flûtistes d'esthétique classique. Durant les trois séances de travaux, d'une durée de trois heures chacune, les élèves ont tout d'abord inventé et recherché à partir de leurs instruments des modes de jeux et sonorités non traditionnelles, des « bruits ». Puis ils ont ensuite complété leur recherche à partir d'écoutes que je leur ai proposé. Ils ont ensuite dégagé des caractéristiques stylistiques et formelles à partir des écoutes : utilisation minimale du matériel sonore, (notes et rythmes), et utilisation du principe de la variation consistant à ne varier que très peu d'éléments. Ils se sont également confrontés au contexte de la musique atonale. Les deux dernières séances furent consacrées à la composition de la pièce, d'une durée de deux minutes minimum. Après ces séances, le groupe est parvenu à réaliser cette composition minimaliste et à écrire la pièce sur papier, en trouvant un codage pour chaque mode de jeux réalisé. En tant qu'enseignante, j'ai cherché à être la moins directive possible, tout en établissant un cadre contraignant néanmoins, afin de placer les élèves dans une situation de recherche et de favoriser les échanges et interactions intra-groupe.

Ce projet aura permis au groupe d'apprenant de nombreux apprentissages :

- restituer de mémoire des sons (préalablement repérés), savoir les reproduire sur son instrument,
- être capable de trouver d'autres possibilités sonores sur son instrument et découvrir celles des autres,
- se confronter à ce répertoire (nouvelles sonorités, absence de raisonnement tonal),
- être capable d'organiser sa pensée musicale en sachant ordonner une structure ou un nombre de sections, un tempo, une mesure,
- trouver un codage ou une façon de coder son intention musicale,
- faire connaître les questions qui se rattachent à la notation de la musique,
- rechercher collectivement, partager des idées.

Ce projet aura également permis aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages et d'être autonomes dans leur travail.

Le processus de création généré par ce projet s'inscrit comme un moyen de faire comprendre aux élèves un langage musical autre que celui rencontré fréquemment en cours individuel, celui de l'interprétation. En effet, dans le cas d'activités où l'élève doit créer de la musique, il peut alors prendre conscience du fonctionnement du langage musical concerné. Dans l'action de fabriquer de la musique, l'élève agit sur le savoir parce qu'il le manipule et peut ainsi reconstruire son fonctionnement.

Mais la proposition de diversification des dispositifs, qui permet de varier les pratiques et d'acquérir différentes démarches musicales, induit une modification notamment dans l'organisation de l'école.

III.C CONSEQUENCES D'UNE DIVERSIFICATIONS DES APPRENTISSAGES

III.C.1 Le temps à l'école de musique

Quelles modifications demanderait cette ouverture dans l'organisation de l'école ?

La volonté de varier les pratiques et de proposer de nouveaux contextes risque de modifier le temps consacré et organisé selon une logique disciplinaire qui, en musique classique est celle du cours individuel, encadré par un professeur, et d'une durée d'une demi-heure par semaine pour un débutant. Ne faudrait-il pas varier le dispositif du cours individuel ? Il serait nécessaire, je pense, d'introduire d'autres dispositifs d'apprentissages que celui du cours individuel, et qui soient structurés par des ateliers interdisciplinaires, dans le sens de projets associant plusieurs disciplines concourant à une réalisation commune, qui appelle à la confrontation d'approches différentes d'un même problème. L'exemple du projet pédagogique que j'ai réalisé dans le cadre du Cefedem montre que certains apprentissages ne peuvent se faire qu'en groupe, qu'il est possible de mettre en place d'autres dispositifs d'apprentissages, de réunir des élèves autour d'apprentissages communs, de diversifier les pratiques, de favoriser les échanges entre élèves et professeurs ainsi que la création. Tout cela à condition de rester souple dans son emploi du temps, et d'être prêt à modifier celui-ci, mais également d'envisager le cours individuel comme un des dispositifs d'apprentissages possible et non plus comme le seul et unique. Car cette diversification implique également un changement dans l'enseignement du professeur.

III.C.2 Les enseignants

Une condition s'impose aux enseignants, la nécessité d'une réflexion : « *L'essentiel se passe dans la tête des responsables et des enseignants, et au-delà des parents, des élèves, des gens qui façonnent l'opinion publique et la politique de l'éducation* ». ²⁷ En ce qui concerne l'ouverture à d'autres contextes musicaux, on pourrait envisager une alternance de cours d'esthétiques différentes, dans une organisation et une réflexion qui serait faite au sein de l'équipe pédagogique.

En ce qui concerne la mise en place d'ateliers, on pourrait imaginer un encadrement par plusieurs spécialistes tout comme le fait qu'un seul enseignant puisse encadrer un atelier regroupant plusieurs esthétiques, instruments.

A quelles difficultés serait confronté l'enseignant ?

²⁷PERRENOUD, Philippe, *Une école sans discipline est ce possible ?*, in C.O, Informations, Genève, n°9, déc. 1991, p 30 à 35

On pourrait dire que cet encadrement provoquerait une difficulté d'ordre individuel. Il est vrai que cela nécessite des connaissances plus étendues et variées, un esprit de synthèse et du courage pour progresser sur des terrains inconnus. Citons par exemple la réflexion de Christophe Bois, professeur de saxophone au CNSMD de Paris et de l'ENM de Bourges : « *Quel que soit le type de style de musique abordé, il est clair que cela nécessite du travail, un approfondissement technique et stylistique. Le jazz est un véritable langage et un monde à part entière. Par contre, à titre de sensibilisation, le rôle des enseignants peut amener à découvrir ce monde et à aborder des modes de jeux, des éléments de dynamique ou de rythmiques (accentuation)* ». ²⁸ Il suppose donc que l'on ne peut pas être expert dans tous les domaines !

Cependant ce type d'enseignement montre aussi la nécessité pour les enseignants de continuer à se former tout au long de leurs parcours musicaux, de s'ouvrir à d'autres pratiques sans pour autant viser la perfection, de se questionner, de s'informer, de favoriser les échanges...

En tout cas, ces types de projets interdisciplinaires présentent un atout pour les enseignants car ils favorisent les échanges entre eux, les poussent à sortir du cadre strict de leur discipline, imposent des discussions entre spécialistes de différentes disciplines. C'est ce qui s'est produit dans le cadre du projet pédagogique évoqué précédemment : suite à un problème d'embouchure d'une flûtiste, un enseignant initialement extérieur au projet, a été amené à s'intéresser à son contenu et finalement travailler les problèmes d'embouchures dans son propre cours individuel.

De plus, l'atelier permet à l'élève de s'apercevoir que son cours individuel n'est pas une finalité en soi, mais un des outils lui permettant d'évoluer dans sa pratique musicale et de devenir acteur de son apprentissage.

Car un musicien ne doit-il pas être « *doté d'outils lui permettant d'agir sur sa propre pratique et capable de développer des pistes ?* ». ²⁹

Pour l'enseignant, sortir de sa discipline n'est néanmoins pas si aisé. Les enseignants, issus principalement des CNR ou ENM, possèdent tous une formation technique solide, permettant en principe d'assurer leur mission de spécialiste et expert d'une discipline. Il me semble néanmoins que la finalité première de l'école étant de former des amateurs, invite les enseignants à « sortir » de leur domaine de spécialiste.

Un élargissement du répertoire me paraît donc nécessaire, non dans l'impératif de répondre à la demande mais dans l'optique de compléter sa propre formation, et de pouvoir aussi diversifier les entrées didactiques dans la pratique pédagogique. La formation des enseignants que j'ai suivie au CEFEDM Rhône-Alpes m'a permis d'entrevoir d'autres horizons musicaux.

²⁸ Entretien avec BOIS ? Christophe, in VICENS, Galdric, *Décloisonner le cours de saxophone : un tremplin pour redynamiser son enseignement*, mémoire Cefedem, 2005

²⁹ PIRES, Samuelle, RAPPIN, Julien, *Le Conservatoire : Aspects historiques d'un modèle musical et pédagogique*, Dossier documentaire, Cefedem Rhône Alpes, 2003

III.C.3 La formation des enseignants : une occasion de se « lancer »

Au cours de ces deux années de formation, les étudiants doivent réaliser un projet artistique dans une esthétique différente de la leur. J'ai choisi d'étudier le jazz pour plusieurs raisons. J'avais envie de découvrir mon instrument dans un répertoire inconnu. N'ayant jamais eu l'occasion d'aborder différentes esthétiques au cours de ma propre formation, mes études au CEFEDM m'ont permis de « me lancer » et d'accroître mes connaissances.

Sur un plan pédagogique également, il m'a semblé nécessaire d'enrichir ma culture musicale afin de pouvoir proposer un enseignement le plus large possible à mes élèves. C'est pourquoi j'ai aussi entrepris la démarche de suivre une formation jazz à l'ENM de Villeurbanne, sans pour autant viser l'excellence dans cette esthétique.

Mais ce que j'ai appris au CEFEDM, notamment grâce aux personnes ressources qui aident à monter des projets, ainsi que ma démarche de poursuivre un cursus jazz en parallèle, me permettent de développer une écoute et de porter un regard différent sur la musique en général. On pourrait dire ici qu'être enseignant implique, une volonté d'élargir son répertoire, de continuer à se former, afin d'acquérir des compétences et des capacités dépassant sa spécialisation, d'inscrire son enseignement dans une diversité des pratiques à travers l'utilisation multiple de son instrument, et enfin de permettre aux élèves d'enrichir leur pratique.

CONCLUSION

En conclusion, il me semble que proposer une diversification des situations d'apprentissages est rendu nécessaire par la mission première de l'école, celle de proposer une formation musicale pour tous, et de former à la musique : former des musiciens.

Les écoles d'aujourd'hui se limitent le plus souvent à une seule et même pratique de référence, l'interprétation instrumentale d'une partition. Cette pratique unique, issue d'une tradition, de former des musiciens interprètes, ne permet pas suffisamment d'entrées en musique, et ne laisse pas la possibilité à l'élève de comprendre le fonctionnement des langages musicaux dans leur complexité. Si l'école se propose de former des musiciens, elle doit donner la possibilité de diversifier les pratiques, de varier les dispositifs et d'aborder divers contextes musicaux. L'élève pourra ensuite faire le choix conscient d'une envie plus spécifique dans tel ou tel domaine.

De plus, l'enseignant actuel est le plus souvent issu de cette tradition. Pour proposer un enseignement diversifié, pour proposer diverses situations d'apprentissages ou différents contextes de pratiques où l'élève évolue, il doit lui-même s'ouvrir et se former à de nouvelles pratiques. Il me semble qu'une des missions principales de l'enseignant est de réussir à amener le plus grand nombre d'élèves à devenir des musiciens complets, c'est à dire de les faire accéder à d'autres manières de faire et d'autres contextes musicaux, tout en tenant compte de leur culture, de leur goûts et de leurs représentations.

C'est pourquoi j'ai choisi d'inscrire ma réflexion autour de l'idée de diversification des situations d'apprentissage, de l'ouverture à d'autres esthétiques, à d'autres contextes musicaux, à la création, à la pratique collective, et autour d'une volonté de réflexion des enseignants, afin de pouvoir travailler ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

- **GAUTHIER, C et TARDIT, M**, *La pédagogie, théorie et pratiques de l'antiquité à nos jours*, Gaëtan et Morin, 1996, 2eme édition 2005
- **BAUDRY, Frédéric**, *Questions scolaires*, A propos du livre de M Bréal et de la circulaire du 27 Septembre 1872, Paris, 1873
- **CHERVEL, André**, *L'histoire des disciplines scolaires*, Histoire de l'éducation, I.N.R.P, n°38, Mai 1998
- **DELLATRE, Pierre**, *Recherche interdisciplinaires*, in Encyclopédie Universalis, Multimédia, 2003
- **CONSTANT, Pierre**, *Le Conservatoire national de musique et de déclamation*, documents historiques et administratifs recueillis ou reconstitués par l'auteur, Ed la bibliothèque des introuvables, imprimerie National,1900
- **HENNION, Antoine**, *Comment la musique vient aux enfants*, Antropos-Economica, 1988
- **CULIOLI, Christine**, *Objectifs musiques*, Points de vue, Ed IPMC, Cité de la musique, Paris, 1993
- **CEFEDEM Rhône-Alpes**, *Enseigner la musique, réédition des n°1, 2 et 3*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-alpes et du conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon, 1994-95, 1997,
- **CEFEDEM Rhône-Alpes**, *Enseigner la musique n°6 et 7*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-alpes et du conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon
- **CEFEDEM Rhône-Alpes**, *Enseigner la musique n°8*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon (Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées), Actes des rencontres à Lyon les 2 et 3 mars 2005
- **PERRENOUD, Philippe**, *Une école sans discipline est ce possible ?*, in C.O, Informations, Genève, n°9, déc. 1991
- **JESUS PIRES Samuelle et RAPPIN Julien**, *Le Conservatoire : aspects historiques d'un modèle musical et pédagogique*, Dossier documentaire Cefedem Rhône-Alpes, 2003
- **TEPE Elif, DA CAS Stéphanie, DAVID Laurianne, SERGENT Jeanne**, *Le Conservatoire, Aspects historiques d'un modèle musical et pédagogique, actualité, évolution et conséquences pour l'école de musique*, Dossier documentaire, Cefedem Rhône-Alpes, 2008
- **HENNION.A, MARTINAT.F, VIGNOLLE J.P**, *Les conservatoires et leurs élèves*, enquête sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique contrôlés par l'Etat, 1983.
- **LARTIGOT, Jean-Claude**, *L'apprenti instrumentiste*, Van de Velde, France, 1999
- **MEIRIEU, Philippe**, *L'envers du tableaux, Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF, 1993
- **Charte de l'enseignement artistique spécialisé**, Ministère de la culture et de la communication, 2001
- **VICENS, Galdric**, *Décloisonner le cours de saxophone : un tremplin pour redynamiser son enseignement*, mémoire Cefedem Lyon, 2007
- **LE MERCIER, Laurent**, (Avec la collaboration de Chantal LABBE-CRUAUD), *Les itinéraires de découverte : enseigner autrement*, Hachette éducation, France, 2002
- **Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse** ministère de la culture, 1996 et 2007
- **CARDONA, Jeannine et LACROIX, Chantal**, *Statistiques de la culture, chiffres clefs 2007*

Sites Internet

Le taylorisme : www.sciences-sociales.ens.fr

ANNEXES

**ANNEXE I : BILAN DU RAPPORT D'OBSERVATION EFFECTUE
DANS DEUX CONSERVATOIRES, DANS LE CADRE DU
CEFEDM RHONE-ALPES**

De manière générale, ces observations nous ont permis d'apprécier les différentes méthodes employées dans le cadre d'un enseignement au sein d'une école de musique, et ce dans des contextes différents. Elles nous ont aussi permis d'avoir un regard critique sur les différents moyens d'apprentissage et également de prendre du recul sur nos propres pratiques en tant qu'enseignant.

Il est important de noter que ce travail de découverte permet à qui veut l'entrevoir que le rôle du prof n'est pas aussi facile qu'on pourrait le croire et en particulier par le fait qu'une partie importante de l'art d'enseigner réside dans le fait de susciter le désir sans trop séduire, de guider sans diriger une personne ou un groupe de personne, d'anticiper sur des trajectoires que l'on ne connaît pas a priori.

Que dire, à qui ? Que lui faire faire ?, Et comment lui faire faire ?

Nous avons remarqué, notamment dans les cours individuelles, l'emploi systématique de l'imitation, avec le professeur comme modèle, et de la répétition, comme méthode d'apprentissage. Aussi, nous avons tous été d'accord sur le fait que dans l'apprentissage d'un savoir-faire tel que la pratique instrumentale, ces deux méthodes sont nécessaires et indispensables mais non suffisantes. Il nous paraît important de laisser la place à une recherche personnelle de l'élève afin de développer son autonomie, d'aiguiser ses goûts, et l'aider à trouver ses propres méthodes d'apprentissage sans être contraint de suivre celle du professeur. On s'est rendu compte de l'importance de l'erreur dans le cadre de l'apprentissage et que l'absence d'obstacle inhibe la réflexion et la motivation de l'élève. Il n'a pas à chercher mais juste à appliquer ce qu'on lui dit de faire comme un petit soldat.

L'idée du tâtonnement semble difficile à mettre en œuvre dans un cours individuel. Mais la question est de savoir si ce n'est pas le manque de temps qui en est la cause où l'idée même du tâtonnement ?

En effet, après de longs débats sur la question de l'« activité » de l'élève et les analyses faites à partir des exemples observés, nous avons pu préciser la définition même du terme d'« activité » et ainsi évincer les confusions et ambiguïtés qu'il induisait. Ainsi, et surtout par rapport à la manière dont les professeurs considéraient et traitaient l'erreur, nous avons pu mesurer à quel point la notion d'activité de l'élève est au centre même de l'apprentissage et s'impose comme une condition essentielle et complémentaire aux deux autres méthodes.

Ce travail d'analyse et de réflexion nous a donc permis de redéfinir plus précisément des notions liées à la question de l'apprentissage, et nous a amené à remettre en question certaines de nos représentations initiales.

Dans quasiment la majorité des cours observés, nous nous sommes retrouvés face à des cours de type « traditionnel » où le professeur est là non seulement comme modèle et comme guide, mais aussi pour corriger les erreurs et donner les solutions aux problèmes. C'est à la fois une référence, c'est à dire un maître qui transmet son savoir, et une sorte de « béquille » sans laquelle l'élève ne peut avancer.

Nous avons eu le sentiment que nous nous répétions beaucoup dans notre rapport en particulier dans les analyses basées sur l'observations des cours. Ces constatations nous ont en quelque sorte conforté dans l'idée que cela était du principalement au fait que nous avons retrouvé le même type de modèle d'enseignement et peu de variabilités didactiques dans les différents cours observés, comme si il existait une méthode « recette ».

Ce travail d'observation et le rapport que nous avons rédigé nous a permis de pousser l'analyse au-delà de nos a priori (par exemple pour le cours d'éveil). Nous avons aiguisé, d'une certaine manière, notre sens de l'observation et appris à interpréter les différents indices visibles dans un souci d'objectivité. Nous avons pu identifier certains comportements des élèves permettant de témoigner ou non d'un apprentissage.

Le cours de FM jazz nous amène à nous interroger sur la préparation à la formation du professeur de musique en tant que musicien spécialiste mais également généraliste. Dans une des structures observés, les professeurs sont amenés à encadrer des groupes de musiciens d'instrument différent. Il semble alors utile d'avoir , en tant que professeur, une capacité à connaître la pratique d'autres instruments, d'autres répertoires, et d'avoir des connaissances en musique d'ensemble. Le professeur de FM jazz pouvait alors montrer quelques exemples à la basse pour le bassiste, des exemples à la batterie pour le batteur .etc. .

Cela nous amène à nous interroger sur nos propres parcours : n'ont ils pas été trop spécialisés ? Avons nous fais suffisamment de la musique d'ensemble pour avoir des références ? Savons-nous jouer de plusieurs instruments ? Tout cela pour ne pas être désabuser lorsque l'on sera amené à encadrer des ensembles divers, peut-être sur des musiques d'esthétiques différentes, afin de pouvoir répondre aux motivations et diverses envies des élèves et avoir les connaissances et expériences nécessaires pour les faire évoluer et progresser.

ANNEXE II : PROJET PEDAGOGIQUE CEFEDM RHONE-ALPES
ET CONTENU DES SEANCES REDIGE A LA SUITE DU PROJET

PROJET PEDAGOGIQUE

Groupe : 3 instrumentistes dont un pianiste et deux flûtistes à partir de fin I cycle.

Contexte musical : Le timbre instrumentale au XX^{ème} : modes de jeux, dénaturalisation et sonorités non traditionnelles.

Ressources : Extraits audio

- *Sonates et interludes* pour piano préparé John Cage
- *Vox balenae* pour electric flute, cello, piano; George Crumb
- *support sonore* avec exemples de bruits et modes de jeux de tout les instruments

Quelques objets : gomme, pièce de monnaie, papier d'aluminium...

Tâche globale : Composer pour votre formation une œuvre minimaliste d'une durée minimum de 2 minutes qui devra être jouée, écrite et présentée lors d'une audition de l'école et lors de l'examen de fin de 1er cycle des deux flûtistes en Juin.

Objectifs d'apprentissages :

- Restituer de mémoire des sons (préalablement repérés) et savoir les reproduire sur son instrument
- Découvrir d'autres possibilités sonores de son instrument (à travers le contexte musicale proposé) et découvrir ceux des autres
- Se confronter à ce répertoire (nouvelles sonorités, absence de raisonnement tonal, musique pas toujours pulsée)
- Etre capable d'ordonner sa pensée musicale en sachant organiser une structure ou un nombre de sections, un tempo, une mesure
- Trouver un codage ou une façon de coder son intention musicale (pour comprendre que tout ce qui est codé est une intention musicale et non pas juste des notes et du rythme)
- Faire connaître les questions qui se rattachent à la notation de la musique
- Recherche collective, partage d'idée

Critères d'évaluations :

- Présences de 3 sonorités non traditionnelles ou « bruits » au maximum pour chaque instrument
- La partition est-elle saisissable et compréhensible ? (reproductible ?)
- Respects des contraintes et des consignes (durée minimum de la pièce, choix de la structure et renouvellement du discours musical à chaque section)

ORGANISATION ET COMMENTAIRES SUR LE CONTENU DU PROJET PEDAGOGIQUE

(Réécrit à la suite du projet)

Première étape :

1) Chercher des effets sonores sur vos instruments, des modes de jeux, des bruits. (les deux flûtistes ensembles, la pianiste de son coté)

Essayer de vous en souvenir, puis réunissez-vous en grand groupe afin de montrer aux autres au moins trois sonorités ou modes de jeux que vous aurez trouvées.

2) présentation du contexte musical et écoutes de pièces (John Cage et George Crumb. Apport de nouvelles sonorités et nouvelle recherche des sons entendus, reproduction.

En faisant chercher aux élèves des bruits sur leurs instruments avant d'en avoir écouté J'ai fait l'hypothèse qu'elles inventeraient des bruits et qu'elles ne reproduiraient pas juste ce qu'elles avaient entendu.

J'ai fait l'hypothèse aussi que le fait d'inscrire les bruits trouvés leur permettrait de se souvenir de « comment j'ai fait » et ainsi d'aller plus vite lorsqu'elles auront à en choisir deux chacune correspondant à l'émotion de la pièce. (Et ça a servi !)

Deuxième étape :

1) Choisissez le climat général de la pièce ou une émotion comme John Cage.

2) Choisissez une mesure, un tempo et une structure de nombre de mesures réunis en sections.

3) Chacune doit composer une section faisant intervenir les trois instrumentistes

4) Vous devez choisir et fixer ensemble un panier de 6 hauteurs différentes, vous devez utiliser uniquement ces 6 hauteurs.

5) La partie piano doit être pour piano préparé et les flûtes doivent utiliser 3 bruits au maximum dans une section. (au moins une par flûtiste)

A la fin de la première séance, j'ai remarqué qu'il y avait beaucoup plus de participation de la part d'une des filles. J'ai donc décidé, afin que toutes soient actives, de les séparer pour le travail de composition (une section chacune)

De plus cela permettait de répondre à la contrainte de renouveler le discours musical à chaque section et elles étaient quelque part obligées d'écrire afin que les autres puissent le jouer (rapidement).

Troisième étapes :

1) Composer collectivement une section « principale ». Elle doit utiliser les 6 hauteurs que vous avez choisis, le nombre de mesures choisis à l'intérieur des sections, la même préparation de piano et deux effets des flûtes qui correspond pour vous le mieux à l'émerveillement. Vous pouvez utiliser seulement les trois rythmes que j'ai choisis dans vos travaux.

2) Vous devez jouer toutes en même temps dans la section mais en jouant des choses différentes. Trouvez-vous trois rôles différents.

3) Après l'écriture de cette section, vous devez à chaque variation de la section principale, varier un seul des rôles et varier toutes une fois, et varier qu'un seul élément (variation mélodique ou rythmique)

A la fin de la deuxième séance et après les avoir entendues jouer, il m'est apparu clairement que les consignes que j'avais données n'avaient pas permis de créer le caractère répétitif et légèrement varié d'une pièce minimaliste. Mettre bout à bout ce qu'elles avaient écrit ne permettait pas de créer une pièce qui réponde au principe minimaliste.

Donc je suis reparti de leurs travaux pour qu'elles composent une section principale.

La composition de cette section est allée beaucoup plus vite que le travail d'écriture du début.

Toujours à la fin de la deuxième séance, la pianiste qui avait repéré(après écoutes) que « les notes n'allaient pas particulièrement ensembles » cherchait encore à écrire des intervalles consonants. De plus, elle avait écrit(lors de son premier travail et à cause de ma consigne) les instruments les uns à la suite des autres, cela lui permettait de contourner la question harmonique dans ce genre de contexte. Le fait de les obliger à écrire pour les trois instruments en même temps a permis cette confrontation et cette résolution !

Toujours à la fin de la deuxième séance, je me suis rendu compte qu'elles avaient des difficultés à écrire peu de choses. Elles avaient entendu qu'il y avait des répétitions et de petites variations mais elles ont cherché à écrire des choses très diverses avec beaucoup de rythmes différents etc.. .

Cadrer la variation était donc utile. On a refait des écoutes pour entendre quel élément était varié, comment il était varier.

RESUME

L'enseignement actuel de la musique est articulé autour d'un principe de cursus d'apprentissage spécialisés, dès l'entrée dans l'école de musique. Cette organisation permet-elle de répondre aux objectifs actuels de l'enseignement de la musique, qui ne sont désormais plus centrés uniquement sur la professionnalisation ?

S'appuyant sur une recherche autour de la notion de spécialisation, de ses origines historiques, déclinaisons et finalités, dans la société et en particulier dans le domaine musical, ce mémoire présente une réflexion sur ses limites et conséquences dans l'enseignement de la musique, au regard de ses nouvelles missions et enjeux.

Il analyse ensuite l'intérêt, les possibilités, ainsi que les potentielles implications sur l'enseignant, l'enseignement, et l'organisation de l'institution, d'une diversification des situations d'apprentissage par une ouverture sur les divers contextes musicaux et types de pratiques.

MOTS CLES

Spécialisation

Disciplines

Missions de l'école

Rôle de l'enseignant

Situations d'apprentissage

Diversité