

**CEFEDM de Normandie**

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

*Option formation vocale et instrumentale, Trompette*

**DE LA NECESSITE D'INTRODUIRE DE LA  
DIVERSITE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA  
MUSIQUE**

Mathieu BLANC  
*Promotion 2008-2010*



**CEFEDM de Normandie**

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

*Option formation vocale et instrumentale, Trompette*

**DE LA NECESSITE D'INTRODUIRE  
DE LA DIVERSITE  
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE**

Mathieu BLANC  
*Promotion 2008-2010*

# SOMMAIRE

<b>Introduction</b> .....	5
<b>I) La prédominance d'un système peu compatible avec les conditions d'un déploiement de la pratique</b> .....	8
<b>A. « Un instrument, une esthétique », « Du classique, que du classique et un peu de jazz » : les caractéristiques d'un système élitiste hérité de l'histoire</b> .....	8
1) <i>Le paysage actuel de l'enseignement marqué par un fort cloisonnement</i> .....	8
2) <i>Le prolongement d'un système historique basé sur la valeur de performance</i> .....	9
<b>B. Un système inadapté à l'évolution des politiques culturelles, aux aspirations et aux besoins pédagogiques de la grande majorité du public</b> .....	11
1) <i>L'évolution des politiques culturelles signant une volonté de démocratiser l'enseignement de la musique</i> .....	11
2) <i>La perte des effectifs au cours de la scolarité révélant une inadéquation entre l'offre d'enseignement et la demande</i> .....	13
<b>II) La diversité dans l'enseignement comme puissant vecteur d'appropriation et de démocratisation de la musique</b> .....	18
<b>A. La variété des pratiques musicales et le développement d'une identité artistique</b> .....	18
1) <i>Favoriser la découverte des différentes esthétiques et leur rencontre</i> .....	18
2) <i>Diversifier les types de productions demandées aux élèves</i> .....	21
<b>B. La variété des méthodes pédagogiques et le développement d'un enseignement adapté</b> .....	23
1) <i>Prendre en compte les questions déterminantes comme les différences entre élèves dans la manière d'apprendre</i> .....	23
2) <i>Recourir aux vertus du travail collectif, à la pédagogie du projet et à l'approche fondée sur le tâtonnement expérimental</i> .....	25
<b>Conclusion</b> .....	29
<b>Bibliographie</b> .....	35

## Introduction

Mon travail de recherche prolongeant un questionnement personnel issu de mon parcours d'apprentissage, je vais commencer par exposer en quelques lignes ce curriculum.

J'ai débuté l'apprentissage de la trompette à l'âge de sept ans, au sein du Conservatoire à Rayonnement Communal de Carpentras (84). J'ai eu la chance de pouvoir profiter de l'enseignement d'un professeur passionné par son instrument, mais également par la musique, au sens large du terme. Si ce dernier ne jouait essentiellement que de la musique classique, il a eu à cœur d'ouvrir autant que possible ses élèves à d'autres esthétiques, telles que le jazz ou la musique ancienne. De plus, d'autres enseignants de la structure, comme le professeur de saxophone, ont mis en place des ateliers où les élèves de l'école de musique pouvaient se retrouver pour jouer ensemble du jazz, voire même du rock'n'roll. Ces élèves sont rapidement devenus des amis et, petit à petit, la fréquence des répétitions s'est intensifiée jusqu'à ce que celles-ci se déroulent en totale autonomie – soit, au sein de l'école de musique mais en l'absence de tout professeur.

De cette pratique est né le premier groupe dans lequel j'ai joué de 14 à 16 ans : le « *Water Band* ». Cette formation était composée de huit cuivres, d'un pianiste et d'un batteur ; nous jouions du jazz, du rhythm and blues et du rock'n'roll, en organisant des séries de petits concerts dans les restaurants, dans la rue ou encore chez des amis pour animer leurs soirées. Deux ans après sa création, un changement d'effectif, lié au départ de certains musiciens pour leurs études supérieures, a fait naître une nouvelle formation : « *Funkaleone* ». Composé d'un batteur, d'un bassiste, d'un guitariste, d'un pianiste, d'un chanteur et de quatre cuivres, ce groupe a, pendant cinq ans, enregistré deux albums et effectué une centaine de concerts dans toute la France et même à l'étranger.

Si ces projets ont pu aboutir, c'est en grande partie grâce à l'aide précieuse du conservatoire de Carpentras. En effet, celui-ci nous a toujours accompagné en nous prêtant des salles et du matériel pour pouvoir répéter ; quant aux professeurs, ils n'ont jamais refusé de nous guider, dès lors qu'ils le pouvaient, dans la réalisation de notre travail.

La richesse de cette expérience – développée à la fois *dans, hors et avec* l'école – fait qu'aujourd'hui, parmi les neuf membres de ce groupe, six ont fait de la musique leur métier et trois continuent encore à jouer dans des formations amateurs. Ce constat est particulièrement intéressant dès lors qu'on sait que bon nombre d'élèves quitte les écoles de musique en cours de parcours pour abandonner ensuite toute pratique personnelle ; ou encore, que la plupart de ceux qui sont allés au bout de leur formation en école se trouvent en difficulté pour épanouir leur pratique dans d'autres cadres. Ces derniers se trouvent effectivement confrontés au fait qu'il leur manque un certain nombre de clefs et d'outils : ils ne savent ni improviser, ni arranger un minimum des partitions ; n'ont que très peu d'expérience d'ensembles, etc.

Par la suite, je n'ai eu de cesse de diversifier mon parcours musical en ajoutant à mes études de trompette classique, la pratique du jazz, de la batterie et de la guitare électrique. Cette diversité, qui me permet aujourd'hui de définir mon identité artistique, n'aurait jamais pu exister si on ne m'avait donné les moyens de découvrir et de véritablement « toucher du doigt » tous ces styles musicaux et instruments différents.

Le paysage musical est en constante mutation : aujourd'hui, les musiques les plus vendues, écoutées et jouées dans le monde sont les musiques actuelles et amplifiées. Or, en dépit de l'évolution des politiques culturelles marquée par une volonté de démocratisation, on constate trop souvent que l'enseignement proposé par les écoles de musique se fait uniquement sous l'angle de la musique classique et – de surcroît – selon une exigence technique particulièrement élevée. Dans ce cadre, comment un élève qui écoute du rock'n'roll, du reggae ou du blues, et qui s'est inscrit à l'école de musique sans

aucune visée professionnelle mais précisément pour parvenir à s'épanouir personnellement dans la pratique de l'un de ces styles, y trouvera-t-il son compte ?

Le jazz a commencé à pénétrer les conservatoires il y a quelques années maintenant ; les musiques actuelles font aujourd'hui timidement leur entrée au sein de ces structures. Quand ces dernières ont à la fois la volonté et les moyens de proposer un choix et que l'élève sait précisément quelle esthétique il souhaite travailler et dans quel but, celui-ci est en mesure de s'orienter d'emblée vers celle des esthétiques qui l'attire ou l'intéresse au premier chef, en raison de sa sensibilité ou de la finalité qu'il poursuit. Mais qu'en est-il pour un élève qui n'a pas la chance d'avoir ce choix ? Ou pour celui qui ne connaît pas encore son esthétique de prédilection, ni l'endroit où cette formation a vocation à le mener ? Ou pour un autre qui décidément ne veut pas se cloisonner dans une seule esthétique, ni pousser le niveau jusqu'aux exigences d'une vie de professionnel ? Dans chacune de ces hypothèses, il semble qu'il soit « coincé » dans un type d'enseignement qui ne lui est guère adapté. C'est à mon sens l'une des principales raisons du taux d'abandon élevé que l'on relève à la fin du premier cycle d'études.

En réalité, le système actuel d'enseignement de la musique est un système élitiste en ce qu'il est basé sur une valeur de performance appréhendée sous le seul angle de la technicité. Ses caractéristiques restant directement attachées à ses fondements historiques, il n'est pas en adéquation avec l'évolution des politiques culturelles et les besoins et aspirations de la grande majorité du public ; ce faisant, il apparaît peu compatible avec les conditions d'un déploiement de la pratique musicale (*partie I*).

Un tel déploiement semble assujéti à l'introduction d'une diversité à double facette, touchant à la fois les pratiques musicales et les méthodes pédagogiques. Jouer sur la variété de ces dernières, les exploiter dans toutes leurs différences, permettrait en effet un processus d'apprentissage personnalisé et pourrait ainsi venir au secours d'un système d'enseignement interdisant l'appropriation comme la démocratisation de la musique (*partie II*).

## **I) La prédominance d'un système peu compatible avec les conditions d'un déploiement de la pratique**

### **A. « Un instrument, une esthétique », « Du classique, que du classique et un peu de jazz » : les caractéristiques d'un système élitiste hérité de l'histoire**

#### ***1) Le paysage actuel de l'enseignement marqué par un fort cloisonnement***

L'enseignement de la musique, tel que proposé aujourd'hui en France, est très spécialisé et marqué par un fort cloisonnement entre les disciplines. Organisé par départements instrumentaux et esthétiques, il ne fait que très peu usage de la diversité musicale et pédagogique et impose à l'élève une spécialisation dès son entrée dans le système ; laquelle spécialisation conditionnera souvent l'ensemble de son parcours d'apprentissage.

On constate en effet que les interactions entre les différents départements restent encore beaucoup trop rares. Parfois même, ces derniers sont éloignés géographiquement de plusieurs dizaines de kilomètres. En conséquence, l'élève doit choisir d'emblée un instrument dans une seule esthétique et se retrouve ensuite cantonné à l'intérieur de ce choix imposé pendant toute la durée de son apprentissage.

Prenons l'exemple d'un jeune élève voulant apprendre à jouer de la trompette – instrument multi stylistique que l'on entend régulièrement dans la musique classique, le jazz, le reggae, le rythm and blues, le rock'n'roll ainsi que dans beaucoup de musiques modernes, tel l'électro. Malgré la diversité des possibles, cet élève sera automatiquement rattaché à une classe de « trompette classique », où le professeur ne traitera que de ce style. Il est des cas où ce dernier pratiquera ou aura pratiqué une autre esthétique et sensibilisera l'élève à cette dernière ; mais d'une manière générale, rares sont les professeurs qui abordent d'autres genres que le classique dans leur pédagogie et laissent ainsi à



l'élève la possibilité de découvrir le jazz, le funk, etc., dans le cadre de la pratique.

En allant un peu plus loin, dans la musique dite savante, les oeuvres abordées se cantonnent le plus souvent à un répertoire allant du début du XVIIe au début XXe. La musique ancienne et la musique contemporaine commencent à être enseignées par certains professeurs. Cependant, l'intégration de ces deux esthétiques au sein des écoles de musique se fait lente et timide. En effet, une tradition orale de transmission des oeuvres existe : le musicien enseignant transmet à ses élèves les oeuvres qu'il a travaillées durant sa vie, parfois avec un professeur qui les avaient lui-même interprétées avec l'aide du compositeur. Cette transmission orale faisant défaut lorsqu'il s'agit du répertoire de la musique ancienne et d'un certain type de musique plus contemporaine, le professeur doit faire la démarche de se pencher sur ce qu'il ne connaît pas afin de le transmettre à ses élèves. Cela implique un engagement dans une voix inconnue ainsi qu'un travail de recherche, peu propices à un développement rapide de ces deux esthétiques dans le système d'enseignement actuel.

## ***2) Le prolongement d'un système historique basé sur la valeur de performance***

Elitiste, le système actuel d'enseignement de la musique tire ses caractéristiques de son histoire. La question du niveau dans l'univers institutionnel reste en effet traitée en fonction d'une norme établie depuis deux siècles environ et basée sur une valeur de performance appréhendée sous le seul angle de la technicité.

L'école de musique d'aujourd'hui est la descendante directe du conservatoire de Paris dont la création a constitué un acte éminemment politique. En effet, c'est dans un élan révolutionnaire de défense de la patrie que se crée, le 8 novembre 1793, cette institution nommée alors l'*Institut National de Musique* – rebaptisé en 1795 *Conservatoire National de Musique*. Former des musiciens pour l'armée ne suffit plus, il est désormais question de « former chaque

*citoyen et répandre ainsi, par les vertus de l'art musical, les thèses républicaines* »<sup>1</sup>.

L'objectif de formation est clairement exprimé : la République naissante a besoin de compositeurs et de bons instrumentistes pour animer les fêtes publiques. Très rapidement, soit dès 1800, la nécessité se fait sentir de créer des succursales de ce conservatoire afin de pouvoir l'approvisionner en musiciens. C'est ainsi que ce dernier se retrouve au sommet d'une vaste structure pyramidale.

Au niveau pédagogique, sous l'égide du principe d'égalité républicaine et afin de préparer les musiciens des succursales au conservatoire de Paris, des méthodes concernant les matières essentielles de l'art musical sont créées. Ces méthodes, détaillant les gestes instrumentaux, sont toutes constituées de la même manière : pour chaque geste, des exercices répétitifs sont proposés ; un morceau possédant le type de difficulté abordée est ensuite à jouer.

A cette époque, des pratiques musicales spécifiques et bien distinctes les unes des autres se mettent en place : la composition et la direction d'orchestre d'un côté, les musiciens d'orchestres de l'autre. Toute l'organisation de l'enseignement musical du pays est faite pour former ces musiciens professionnels de haut niveau, qui ont chacun un rôle très précis à jouer dans la vie culturelle du pays.

Malgré l'évolution dans le temps des objectifs de formation, l'école de musique reste organisée sur le modèle du conservatoire de Paris, avec une partie instrument, une partie formation musicale, et une partie pratique collective. Les cours d'instruments sont conçus pour la plupart selon un schéma maître/élève. Les cours qui s'effectuent en groupe constituent une configuration beaucoup moins usitée. Les élèves ont leur audition de classe une ou deux fois par an et des examens de fin de cycle viennent sanctionner des acquis techniques prédéterminés.

---

<sup>1</sup> Laetitia CHASSAIN-DOLLIU, *Le conservatoire de Paris ou les voies de la création*, Gallimard, 1995, p. 17

Même si on peut observer une certaine démocratisation de l'enseignement musical depuis la création des conservatoires, il n'en demeure pas moins que cette dernière est loin d'être évidente ; une forme claire d'élitisme persiste, nuisant incontestablement au développement d'une pratique amateur et élargie de la musique.

## **B. Un système inadapté à l'évolution des politiques culturelles, aux aspirations et aux besoins pédagogiques de la grande majorité du public**

### *1) L'évolution des politiques culturelles signant une volonté de démocratiser l'enseignement de la musique*

La mission des écoles de musique, telle qu'établie par les politiques publiques, a évolué avec le temps. Depuis maintenant quatre décennies, elle ne consiste plus seulement dans la formation de musiciens professionnels de haut niveau mais se trouve élargie à la formation de musiciens amateurs. Cet élément est inscrit dans les schémas directeurs puis d'orientation pédagogique depuis 1991.

L'enseignement de la musique se dirige vers une démocratisation du système à partir des années 1960, années durant lesquelles les différentes entités de formation se regroupent sous la forme d'associations loi 1901. Ces cours « municipaux » tentent de répondre à une demande croissante en matière d'apprentissage instrumental et de pratique musicale. Ils se structurent progressivement en « écoles de musique », selon un modèle largement adopté sur l'ensemble du territoire : un cours hebdomadaire d'instrument, complété d'un cours hebdomadaire collectif de solfège, dispensés sur 34 semaines par année environ<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Gérard GANVERT, *L'enseignement de la musique en France*, Paris, 1999, p. 63

Des précisions sur le public concerné par les écoles de musique sont apportées par le schéma d'orientation pédagogique de 1996, lequel énonce :

*« Les écoles de musique et de danse sont [...] ouvertes à des publics extrêmement divers : par leurs âges, par leurs origines socioprofessionnelles, par leurs goûts et leurs traditions culturelles, par la nature de leurs demandes enfin ».*

Cette disposition nous indique que le ministère de la Culture a bien conscience de l'évolution sociale et culturelle du pays et de ce que celle-ci peut engendrer au niveau de l'école de musique.

Pour autant, les cursus d'études tels qu'ils sont organisés actuellement au sein des conservatoires ne viennent guère révéler ces mutations. Ils ne laissent que très peu de place à la pratique amateur et, par conséquent, pas d'autres choix aux apprenants que de parvenir à acquérir au fil de leur parcours un niveau technique prédéterminé, les poussant aux portes du professionnalisme. Ainsi, le musicien qui suit pour le plaisir un cursus dans un conservatoire et qui n'a pas du tout l'ambition de devenir professionnel sera, dans le meilleur des cas, orienté vers ce que l'on appelle un « atelier », où il aura droit à un quart d'heure de cours par semaine. A défaut, il sera contraint d'arrêter sa pratique.

Il apparaît bien légitime de se demander si cette configuration est en accord avec le schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement de la musique de 2008 :

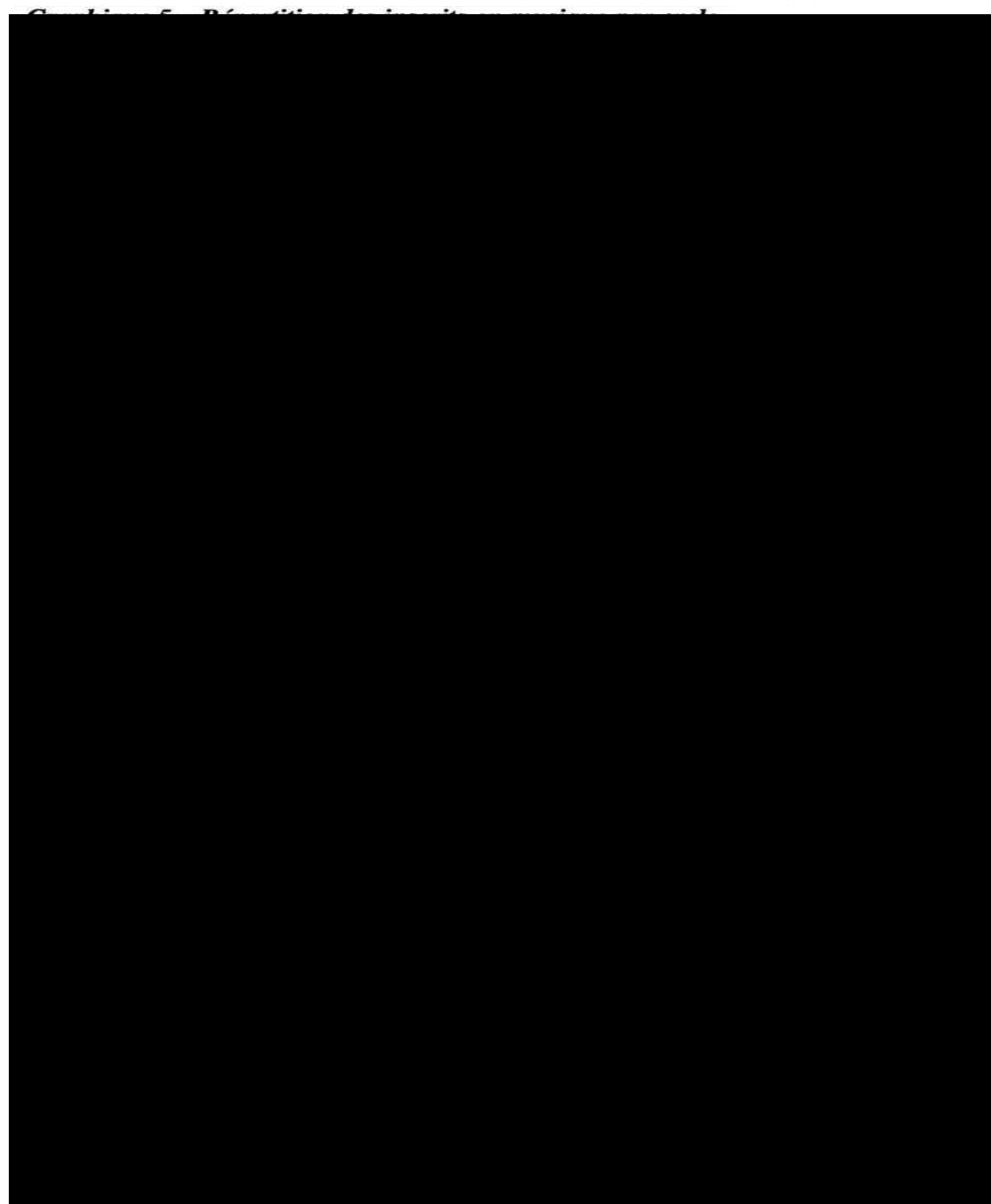
*« La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire »<sup>3</sup>.*

---

<sup>3</sup> DMDTS, *Schéma national d'orientation pédagogique De l'enseignement initial de la musique*, avril 2008, p. 3

*2) La perte des effectifs au cours de la scolarité révélant une inadéquation entre l'offre d'enseignement et la demande*

On constate une perte d'effectifs fort importante au fil de la scolarité dans les établissements d'enseignement de la musique. Le tableau ci-dessous, regroupant des statistiques menées dans les CRR et CRD lors de l'année scolaire 2004/2005, révèle ainsi que sur environ 55 500 élèves inscrits en premier cycle, seulement 11 400 iront jusqu'en 3<sup>ème</sup> cycle (c'est-à-dire 20 %) et 2 800 obtiendront un CFEM, soit, au final, 5 % de l'effectif initial.



Le recours à la notion de contrat didactique peut nous éclairer dans l'analyse de cette rupture. « *Dans son acceptation générale, la notion de contrat didactique tente de décrire les interactions, conscientes ou inconscientes, plus ou moins normatives, qui existent entre un enseignant et ses élèves, pour autant qu'elles concernent l'acquisition des connaissances* ». <sup>4</sup>

Un contrat didactique, toujours implicite, nomme à la fois l'intelligence des attentes du professeur que doivent avoir les élèves et l'intelligence des attentes des élèves que doit avoir le professeur, pour que l'enseignement et l'apprentissage parviennent à avoir lieu. Ici, l'intelligence signifie la capacité des deux parties à deviner et à prendre en compte les attentes de l'autre.

Si un nombre conséquent d'élèves quitte ainsi l'école de musique, c'est probablement parce que le contrat didactique a cessé de fonctionner : l'adéquation entre le comportement attendu des élèves et le comportement attendu du professeur n'est plus de mise. Aujourd'hui, les enseignants spécialisés de la musique n'ont souvent pas conscience des attentes réelles d'une grande partie de leurs élèves ; ils choisissent généralement les compétences qu'ils souhaitent développer chez ces derniers en fonction du modèle de musiciens et de pratiques qu'ils ont pour référence. Etant presque tous issus de la même école – le conservatoire –, les professeurs ont en commun un certain nombre de valeurs non formulées, notamment celle de former des musiciens aux fonctions correspondant à leur pratique musicale de référence : l'interprétation de la musique dite « classique », en particulier en orchestre. Ce modèle n'est sans doute plus celui de la majorité des élèves. En effet, ceux-ci entrent à l'école de musique avec leurs propres désirs, leurs propres ambitions et bagages culturels, qui sont aussi divers qu'ils sont nombreux et qui sont souvent loin d'être identiques à ceux de leur professeur.

Le tableau statistique<sup>5</sup> suivant nous montre les principaux genres de musique entendus en 1997 par les Français, tous types d'écoute confondus :

---

<sup>4</sup> Laurence CORNU, Alain VERGNIUOX, *La didactique en questions*, CNDP Hachette Education, col. Ressources formation Enjeux du système éducatif, Paris, 1992, p. 46

<sup>5</sup> Gérard GANVERT, *L'enseignement de la musique en France*, Paris L'harmattan, 1999, p. 79

*Sur 100 Français de 15 ans et plus*

	<b>Genres écoutés le plus souvent</b>	<b>Genre préféré</b>
Chansons ou variétés françaises	44	31
Variété internationales (disco, dance, techno, funk...)	22	13
Musique classique	18	10
Musiques du monde (reggae, salsa, musique africaine...)	11	5
Rock	10	5
Jazz	7	3

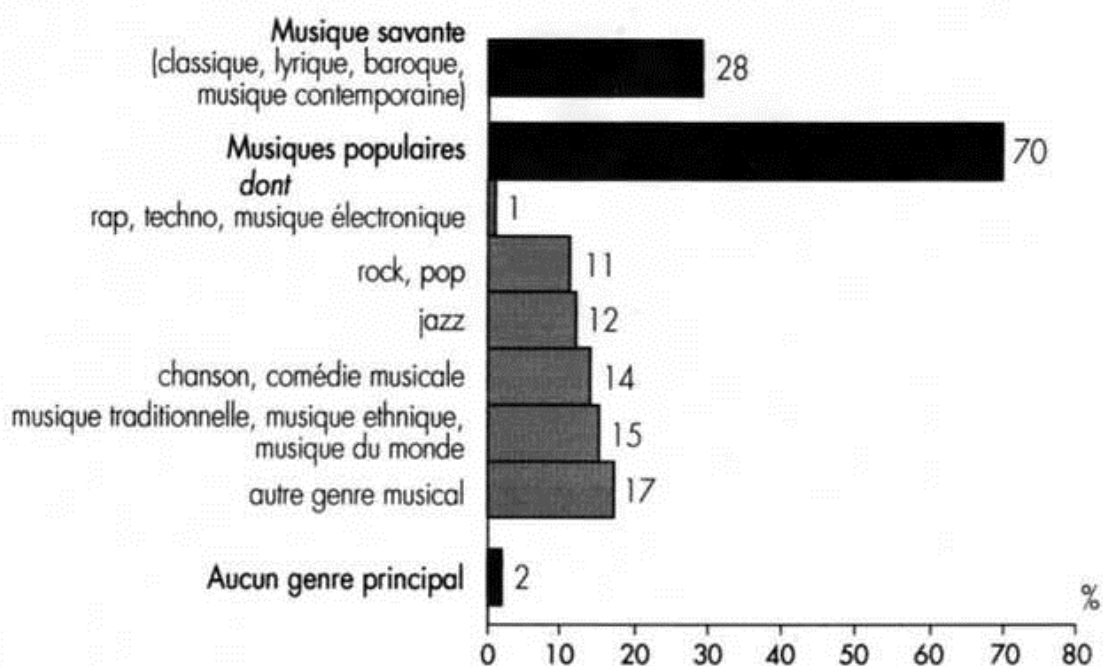
Nous pouvons ainsi constater que la musique enseignée dans les écoles de musique n'est guère le reflet de la musique entendue par les Français. Il n'est bien sûr pas question d'orienter ces dernières dans ce sens – ce qui serait totalement démagogue –, mais on ne peut raisonnablement ne pas prendre en compte un tel décalage – sauf à vouloir faire perdurer un système profondément élitiste. Il est important que les enseignants de la musique réfléchissent à ce fossé qui existe entre les attentes de nombreux élèves et ce qui leur est proposé, de manière à pouvoir procéder ensuite à un certain nombre d'ajustements organisationnels et pédagogiques.

Un autre décalage mérite d'être signalé, celui qui existe entre la musique enseignée en école de musique et la pratique des musiciens en France. Une étude menée par le Département des Etudes et de la Prospective de la Direction de l'administration générale en 2003 nous apprend, dans son portrait sociodémographique, que 70 % des musiciens sont des interprètes de musiques populaires (jazz, rock, variétés, rap, techno, musique du monde, etc.) et que 28 % sont des interprètes de musique savante (cf. ci-dessous, graphique 3)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Ministère de la Culture, Département des Etudes et de la Prospective, *Les musiciens interprètes*, juin 2003, p. 5

### Graphique 3 – Distribution des genres cités à titre principal



Source : CESTA/DEP, Ministère de la culture et de la communication, 2003

Dans les écoles de musique, les esthétiques dites « classiques » représentent l'« écrasante » majorité du savoir musical enseigné. L'offre de formation n'est donc guère en adéquation avec le paysage musical français et, par conséquent, avec les aspirations de la plupart des apprentis musiciens, fondées principalement sur leurs pratiques de référence.

A l'heure des nouveaux modes de consommation de la musique, de la mondialisation des échanges culturels et de leur formidable accessibilité, ces pratiques musicales de référence se caractérisent par leur extrême diversité, comme en témoigne le site [www.myspace.com](http://www.myspace.com) –portail permettant à des dizaines de milliers de musiciens/mélomanes du monde entier de partager autour de cette passion commune, en faisant écouter leurs musiques et en commentant celles des autres. Les styles représentés sont aussi variés que les suivants : *Hip hop, Rock, Pop, Alternatif, Funk, Country, Indépendant, Rap, R&B, Métal, Punk, Hardcore, Electronique, Techno, Reggae, Latino, Afro, Jazz, Rock classique, Americana, House, Disco, Blues, Folk, Musique chrétienne, Progressif*, etc.



Peu soucieuses de la diversité des pratiques musicales, les écoles de musique offrent, en outre, bien trop rarement l'occasion aux élèves de jouer en groupe, de faire œuvre de composition et d'improvisation, de travailler sur l'enregistrement et de mener à terme des projets mêlant différentes esthétiques ou disciplines. De telles pratiques enseignantes seraient pourtant en parfaite adéquation avec la vie des divers musiciens, professionnels et amateurs, en dehors des écoles de musique ; elles permettraient aux apprentis de trouver dans leur formation un lien réel avec les pratiques musicales qu'ils souhaitent découvrir ou approfondir.

L'enseignement dispensé aujourd'hui dans l'immense majorité des écoles apparaît en réalité comme étant terriblement décontextualisé. Il semble évident que l'école de musique française ne permet pas aujourd'hui, d'une manière générale, de répondre aux aspirations et aux besoins pédagogiques des élèves. En effet, elle ne s'intéresse que très peu – voire pas du tout – à ses références, désirs et ambitions, et donc aux individualités. Mettre en adéquation l'offre avec la demande, les réponses avec les besoins, nécessiterait de significatifs changements dans le système d'enseignement, lequel deviendrait alors à même de développer pleinement la pratique de la musique en France.

Dans cette perspective, introduire de la diversité dans les pratiques musicales et enseignantes pourrait bien constituer un puissant levier d'appropriation et de démocratisation de la musique. Jouer à la fois sur la variété des esthétiques et des dispositifs pédagogiques permettrait aux enseignants d'adapter le contenu et la forme de leurs cours aux diverses personnalités concernées ; à ces dernières, de bénéficier d'un processus d'apprentissage favorisé et de développer, progressivement et en toute liberté, leurs propres identité et ambition artistiques.

A noter que la notion de diversité apparaît nettement dans la Charte de l'enseignement artistique de 2001 :

*« Les établissements à statut public d'enseignement en danse, musique et théâtre occupent une place particulière : ils ont été les premiers à affirmer, en*

*marge de l'enseignement général, l'importance d'un enseignement artistique offrant, sur des cycles d'apprentissages gradués, l'ensemble des cursus indispensables à une formation artistique de qualité, dans la diversité des styles, des époques, et des modes d'apprentissage ».*

## **II) La diversité dans l'enseignement comme puissant vecteur d'appropriation et de démocratisation de la musique**

### **A. La variété des pratiques musicales et le développement d'une identité artistique**

#### ***1) Favoriser la découverte des différentes esthétiques et leur rencontre***

Dans la perspective de réduire utilement l'écart – source de « désamour » – existant entre les représentations/attentes des apprenants et ce qui leur est proposé dans les écoles de musique, les professeurs pourraient, en premier lieu, tendre à fonder leur enseignement à partir des différentes pratiques de référence de leurs élèves.

Comme l'explique si bien Jean-Michel Zakhartchouk – professeur de lettres en collège, formateur en Institut universitaire de formation des maîtres et rédacteur aux Cahiers pédagogiques –, « *on ne peut présenter la culture, le patrimoine que nous lègue le passé, les textes qui constituent notre trésor commun et donnent sens à notre présent, sans partir « des » cultures d'aujourd'hui, des manières ordinaires de penser et de se comporter socialement. Notre tâche est justement d'établir des ponts, des passerelles, entre les grandes oeuvres et les pratiques culturelles les plus répandues.* » Cette réflexion menée dans le

domaine de l'enseignement général est aisément transposable dans celui de l'enseignement spécialisé de la musique : « *Une chose est de proclamer que le rock vaut Mozart, autre chose est de montrer à des élèves que ces deux formes de musique ne sont pas complètement étrangères l'une à l'autre* », poursuit ainsi l'auteur dans son article intitulé « *Il n'y a plus que la télé et les jeux vidéo !* »... *ou comment retrouver le goût des grandes œuvres*. Et de citer ensuite l'exemple d'un enseignant de musique d'Amiens qui a précisément mis en place un parcours astucieux amenant subtilement Mozart en partant des formes prisées par les jeunes.

Par ailleurs, il serait du rôle de l'école de musique, dans sa version « moderne », d'amener l'apprenti musicien à définir et/ou à développer progressivement ses propres aspirations. Celui-ci ne pouvant s'inscrire dans une telle démarche que par l'intermédiaire de rencontres, il appartient à l'école de musique d'aiguiser son désir, sa curiosité et sa motivation en lui offrant la possibilité de découvrir différents courants et esthétiques musicaux.

S'il n'est bien sûr pas question d'offrir une palette exhaustive des différentes pratiques musicales – chose du reste totalement impossible –, il s'agit d'établir un rapport à la musique qui soit le plus ouvert possible. Diverses esthétiques – classique, jazz, musiques actuelles et traditionnelles – devraient ainsi pouvoir être abordées dès l'entrée à l'école de musique, car elles constituent autant de pistes permettant aux professeurs de s'adapter aux spécificités des différents élèves. « Toucher du doigt » une variété de pratiques donnera à ces derniers la possibilité de forger peu à peu leur identité musicale propre et, par là même, de se projeter dans l'avenir en donnant du sens à leur formation. Car c'est bien ce sens conféré petit à petit à son parcours qui permet à l'élève de mettre en branle son désir d'apprendre et qui favorise grandement, par voie de conséquence, le processus d'apprentissage.

Dans le même esprit, il pourrait être intéressant de penser un enseignement généraliste, commun aux diverses esthétiques enseignées dans les écoles de musique ; car si le vocabulaire utilisé dans les différents courants

musicaux est l'objet de variations, les questionnements restent souvent très proches.

En effet, au sein de nombreuses pratiques musicales, nous parlons pêle-mêle de rythme, de mélodie, de structure, de cadence, de carrure, de groove, de grilles, d'harmonie, de mélodie, de thème, de timbre, d'enveloppe du son, de nuance, de structure, de tempo, d'interprétation, etc.. Les conceptions de ces notions sont bien particulières à chacune des musiques, mais toutes sont confrontées de près ou de loin à cette liste non exhaustive de paramètres qui la créent. Aussi pourrait-il être pertinent, non pas de proposer un cours de rythme valable pour l'ensemble des musiques ou de faire des élèves de spécialistes de tout (et rien !), mais de permettre à ces derniers de développer des compétences polyvalentes qu'ils puissent réutiliser dans leur parcours de musiciens – à l'intérieur et, surtout, à l'extérieur de l'école de musique.

Dans une démarche généraliste visant la polyvalence des élèves, il semble très intéressant de sortir une procédure de son contexte, et de voir comment elle peut se décliner dans d'autres musiques. Karine Hahn, à propos des démarches des musiciens dans le domaine des musiques actuelles amplifiées, énonce ainsi : « *Cette question de la « cuisine » de la musique est importante : on voit bien que la manière dont ces musiques sont nées doit beaucoup à la logique du détournement de divers moyens. Il me semble que l'organisation d'une telle « cuisine » est justement un des rôles majeurs du professeur de musique, une des choses extrêmement intéressantes qu'il a à faire lui-même et dans laquelle il a à embarquer ses élèves. À partir de là, la question se déplace : il ne s'agit plus seulement d'enseigner, par exemple, les techniques du scratch, mais aussi de permettre aux gens d'inventer eux-mêmes comment on peut détourner un objet.* »<sup>7</sup>

L'objectif de cette démarche n'est ainsi pas seulement d'ouvrir les élèves à un maximum de pratiques musicales ; il est surtout de les amener à inventer leurs propres pratiques. De par l'hétérogénéité des publics – quant à leur âge, leur catégorie socioprofessionnelle, leurs traditions culturelles et la nature de leur

---

<sup>7</sup> *Enseigner la musique n°8*, Cahiers de recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, actes des rencontres à Lyon, les 2 et 3 mars 2005 : « *Éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées* », Lyon, 2005

demande –, l'école de musique se doit d'être, par excellence, le lieu de cette « cuisine ».

La diversité des pratiques et la rencontre entre les esthétiques favorise ainsi la construction d'une identité artistique, l'apprentissage et le développement de compétences polyvalentes. Elle permet également et enfin au musicien de réinterroger sa pratique, de sortir de ses habitudes de jeu pour les renouveler ensuite dans un heureux processus dynamique.

Prenons l'exemple des interprètes de musique « classique » qui ont pris l'habitude de jouer avec une pulsation flexible, caractéristique de la musique romantique. Un détour vers la musique pop, qui se caractérise notamment par une pulsation stable, leur permettrait d'envisager la pulsation de cette manière, de se l'approprier et, ainsi, d'enrichir le champ de paramètres sur lesquels ils peuvent jouer pour construire leur interprétation.

Il serait également très instructif pour un jazzman de voir comment un rappeur travaille les placements rythmiques, les respirations, le phrasé, etc. Ou encore, pour un ensemble de cordes classique, de collaborer avec un groupe de rock sur le travail d'amplification de l'instrument, les prises de sons, le mixage en studio, etc.

## ***2) Diversifier les types de productions demandées aux élèves***

Au même titre que la diversité stylistique, la diversité des productions demandées s'avère être un outil efficace pour que l'apprenant acquiert des compétences diverses et s'épanouisse pleinement, dans sa formation à l'intérieur de l'école de musique d'une part, et dans sa pratique personnelle à l'extérieur de l'école d'autre part.

D'une manière générale, dans un cursus en école de musique, un élève improvise très peu, ne compose quasiment jamais et arrange fort rarement. Or,

de telles pratiques constituent de puissants leviers d'apprentissage. En variant les entrées didactiques, c'est-à-dire en multipliant les approches concernant une notion musicale, l'élève augmente ses chances de s'approprier pleinement les savoirs. Si l'on prend l'exemple de la notion de cadence dans le style classique : une entrée didactique peut consister à faire interpréter un morceau classique à l'élève ; une autre, à lui faire écrire une pièce comportant des cadences caractéristiques de ce style, ou encore à lui faire analyser le morceau qu'il joue pour qu'il repère ce qu'est une cadence. Personne n'imaginerait écrire sans apprendre à lire et inversement ; pourtant, en ce qui concerne la musique, cela ne semble pas encore être une évidence.

Dans un cadre de diversité des productions demandées, l'élève acquerrait d'autres compétences que celle de savoir interpréter une partition. La multiplication de ses compétences lui donne la possibilité de s'adapter à différents contextes musicaux et, par la même, de poursuivre sa pratique musicale lorsqu'il sortira du cadre institutionnel.

Enfin, une telle diversité offrirait à l'élève des temps où il pourrait laisser libre cours à sa créativité tout en bénéficiant des lumières d'un professeur. Elle lui permettrait ainsi de s'améliorer dans ce type de travail et, par conséquent, d'être mieux armé pour construire ses propres projets musicaux, seul ou en groupe, et dans l'esthétique que son cœur ou son dessein professionnel privilégie.

## **B. La variété des méthodes pédagogiques et le développement d'un enseignement adapté**

### **1) *Prendre en compte les questions déterminantes comme les différences entre élèves dans la manière d'apprendre***

Sigmund FREUD l'a dit : « *Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir* ». Il existe souvent un décalage entre le désir d'apprendre et l'acte d'apprendre. Le désir de savoir ne se transforme en apprentissage effectif qu'à condition de voir émerger une motivation. Cependant, cette motivation ne peut avoir lieu que si l'élève parvient à se projeter dans un futur, celui de ses aspirations ; autrement dit, il est nécessaire qu'il donne du sens à ce qu'il fait.

Comme l'indique Michel DEVELAY, « *la situation d'apprentissage ne prend du sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre* »<sup>8</sup>.

L'idée ici n'est pas de dire que l'école doit enseigner à l'élève uniquement ce qui relève de ses pratiques de référence ; bien au contraire : sensibiliser l'élève à d'autres pratiques dans un souci d'ouverture peut être une des valeurs dont elle se veut porteuse. Les pratiques sociales de référence constituant pour l'élève « *les activités par rapport auxquelles un apprentissage prend du sens pour le sujet apprenant* »<sup>9</sup>, il appartient toutefois à l'enseignant de partir du rapport au savoir qu'a l'élève, afin que celui-ci puisse mettre du sens dans sa situation d'apprentissage.

Cette recherche de sens constituant une dimension majeure de l'apprentissage, il est absolument fondamental que la question soit intégrée au cœur des réflexions pédagogiques et didactiques ; et ce, bien qu'il ne s'agisse pas d'une notion objective et immuable. En effet, « *nous ne sommes pas des machines à enseigner ou à apprendre, l'apprentissage est un travail sur soi-même qui exige de l'énergie, de l'ouverture, de la disponibilité, de la curiosité, du plaisir, des projets, de l'intérêt, en un mot du sens. Or le sens ne se décrète*

---

<sup>8</sup> Michel DEVELAY, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1996

<sup>9</sup> Philippe MEIRIEU, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987, p 189

*pas, il n'est pas stable et uniforme, chacun le construit à sa façon en suivant un itinéraire personnel qui passe par des temps morts et des périodes boulimiques, des phases cyniques et utilitaristes et des phases utopiques et désintéressées, des phases de repli et des phases d'ouverture, des cheminements solitaires et des moments de forte interaction, etc. ».*<sup>10</sup>

La question du sens est à combiner avec celle de la *transférabilité des acquis*, tout aussi centrale selon les deux chercheurs en éducation, Philippe MEIRIEU et Michel DEVELAY :

*« Il s'agit de travailler sur la transférabilité des acquis, non point de manière secondaire ou marginale mais de la placer dans la démarche d'acquisition elle-même, comme une de ses composantes essentielles : un sujet n'a rien acquis vraiment tant qu'il ne sait où et quand, dans quelles conditions il peut réutiliser ce qu'il a acquis »*<sup>11</sup>. Autrement dit, compétence réelle il y a, que si l'élève est capable d'utiliser dans différents contextes les connaissances qu'il a apprises. Pour que celui-ci apprenne « vraiment », il convient donc, moins de le pousser à réussir que de lui faire comprendre dans quelles situations et suivant quels critères il pourra exploiter les savoirs qu'on lui enseigne.

Si les exigences de sens et de transférabilité des acquis se retrouvent dans tous les processus d'apprentissage, ceux-ci peuvent par ailleurs revêtir des caractéristiques bien différentes en fonction des spécificités des élèves concernés. Philippe MEIRIEU écrit ainsi qu'il y a « *autant de stratégies d'apprentissage qu'il y a d'individus sur la planète* »<sup>12</sup>. L'enseignant doit avoir connaissance de ces variables, afin de proposer aux apprentis musiciens des dispositifs didactiques variés, adaptés à leurs besoins et rythmes particuliers.

---

<sup>10</sup> Philippe PERRENOUD, *Une école sans discipline(s), est-ce possible ?*, In C.O., *Informations* (Genève), n° 9, déc. 1991, p. 30-35.

<sup>11</sup> Philippe MEIRIEU, Michel DEVELAY, *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, collection Pédagogies, ESF, Paris, 1992, p.160

<sup>12</sup> Philippe MEIRIEU, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF, 1985,



Il convient de ne pas faire de généralités pour un élève, ou de l'enfermer dans un type de profil, car son comportement varie généralement en fonction des circonstances de l'apprentissage et de la nature de son contenu. Aussi y a-t-il un intérêt réel à amener l'élève vers d'autres modes d'apprentissage que ceux dans lesquels il a l'habitude de fonctionner.

L'enseignant devrait même, comme le souligne Philippe MEIRIEU, travailler avec l'hétérogénéité en la considérant comme une ressource et non comme une contrainte. Quoi qu'il en soit, l'enseignant se doit de la prendre en compte et de l'appréhender comme justifiant des démarches de différenciation pédagogique.

## ***2) Recourir aux vertus du travail collectif, à la pédagogie du projet et à l'approche fondée sur le tâtonnement expérimental***

L'organisation du parcours d'un élève dans l'école de musique devrait être le fruit d'une réflexion et d'un travail collectif de l'équipe pédagogique dans son ensemble. Il serait en effet heureux que celle-ci puisse proposer aux apprentis musiciens des parcours leur permettant d'aller voir d'autres professeurs que celui qui leur est attribué en début de formation, si leurs projets requièrent des compétences particulières. C'est l'idée de « professeur ressource » qui est ici mise en avant.

Le cloisonnement qui existe actuellement entre les esthétiques et les différentes classes d'instruments dans les établissements limite beaucoup la réflexion collective des enseignants. Les collaborations entre classes sont ainsi laissées au hasard des affinités entre professeurs. Cet état de fait a pour effet de réduire non seulement les chances de découverte des autres pratiques musicales, mais aussi et surtout les formidables possibilités d'apprentissage qu'offre toute rencontre avec l'autre – professeur ou élève.

Une des pédagogies permettant ce type de rencontres est celle dite « du projet ». Son intérêt principal réside dans le fait qu'elle oblige tout la fois les élèves, les enseignants et le personnel administratif à travailler en équipe.

On peut trouver l'origine de la notion chez un pédagogue américain, John DEWEY, au début du 20<sup>ème</sup> siècle. Résumée par la formule « *learning by doing* », cette approche s'oppose à la pédagogie traditionnelle dans la mesure où l'élève devient acteur de sa formation par le biais d'une *pratique*. La pédagogie du projet a pour vertus celles de :

- Finaliser : le groupe se donne pour objectif la réalisation d'une tâche qui sera présentée et évaluée. Cependant, la pédagogie du projet s'attache moins à la réalisation communicable qu'aux moyens mis en œuvre pour y parvenir.
- Problématiser : le groupe se trouve confronté à un problème riche, complexe. Il doit expérimenter, tâtonner ; s'autoriser des erreurs et des détours, donc s'évaluer.
- Organiser : pour mener à bien son projet, le groupe s'organise, privilégiant la négociation, la discussion et la coopération plutôt que la compétition. L'enseignant apporte son aide et se porte garant de la faisabilité du projet. La pédagogie du projet agit sur la motivation de l'élève car elle le pousse à s'engager individuellement avec les autres élèves et devant un public.
- Contextualiser le savoir : la connaissance s'acquiert par l'activité de l'élève en fonction des besoins qu'il découvre au fur et mesure de la réalisation de la tâche. La pédagogie du projet contribue à donner du sens aux apprentissages car elle permet d'éviter le « saucissonnement » de ces derniers et de relier la théorie à la pratique et la pratique à la théorie : les savoirs sont abordés pour résoudre un obstacle à la réalisation du projet.

Le cadre du projet donne à l'élève le plaisir d'agir comme un musicien à part entière dès le début de sa formation et non pas après avoir étudié la musique pendant de longues et nombreuses années. Mais attention : il ne suffit pas qu'il y ait projet, pour qu'il y ait *pédagogie du projet*.

Ainsi, si la notion de « projet » est très répandue dans les écoles de musique, trop souvent le choix de ce dernier est fait par les enseignants ou la direction, à partir d'un répertoire prédéfini. Le travail programmé sur l'année est ensuite réparti entre les différents enseignants et groupes d'élèves : le professeur de FM se chargera de faire travailler les chanteurs, les parties instrumentales seront

jouées par l'orchestre de l'école. Chacun répètera de son côté et la mise en commun n'aura lieu que quelque temps avant la représentation finale. Le travail s'attachant à la réalisation de tels « projets » vient dans ce cas s'ajouter au programme et à l'organisation habituelle de l'école de musique ; et les interactions restent toujours très limitées. En revanche, dans le cadre de la pédagogie du projet, ce sont les élèves qui sont au coeur de la construction de ce dernier. C'est en effet le groupe qui devra faire des choix et trouver des solutions aux problèmes qui se présenteront : choix du répertoire (partition déjà éditée, création), traitement de ce répertoire (arrangement, orchestrations, écriture, ...), gestion des « ressources humaines » (choix de partenaires, répartition du travail, ...), organisation matérielle (lieux de répétition, salle de spectacle, location de matériel, décors, ...), gestion du temps (planning de répétitions, échéances, ...), gestion du budget (achats, subventions, ...). Ce n'est pas en amont mais au cours de l'élaboration du projet que vont apparaître les tâches, comme autant de problèmes à résoudre, comme autant de sources d'apprentissages.

Cette conception du projet se distingue fondamentalement de celle régnant dans le cadre scolaire traditionnel, habituellement centrée sur le résultat sonore final. En effet, le projet ne doit pas forcément être de l'ordre du produit présentable, destiné au plaisir des parents et imposé comme « carotte » aux élèves : s'il est réellement porteur d'apprentissages, le projet peut parfaitement être assimilé au programme en tant que tel.

Dans son *Essai de psychologie sensible* (1950), FREINET traite d'une approche tout à fait comparable, celle du *tâtonnement expérimental*. Il y explique que l'école est certes faite pour qu'on y apprenne, mais que l'apprentissage ne peut s'opérer par une intervention extérieure à l'élève : « *On ne peut faire boire un cheval qui n'a pas soif* ». L'essentiel doit venir de l'apprenant lui-même. Or le besoin de savoir naît de l'obstacle, de la discontinuité dans les évidences, de la non-compréhension et de la quête de ce qui permettra de comprendre. Pour être efficace, cette recherche doit être spontanée, mue par le besoin intérieur de celui qui cherche, et la recherche elle-même ne saurait pas faire l'économie de l'erreur. C'est en tâtonnant, en

essayant, en revenant sur l'essai infructueux pour le rectifier que l'enfant et que l'homme apprennent véritablement. Freinet précise que l'essai doit être fait pour répondre à un besoin et que la réussite entraîne la mémorisation spontanée du processus et sa répétition ultérieure dans des situations semblables. C'est là toute l'essence de l'apprentissage.

## Conclusion

Selon Olivier REBOUL, « *On peut poser un axiome, qui résiste à tout positivisme, qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs, sans l'idée que quelque chose et préférable à autre chose ; qu'éduquer, c'est toujours faire passer quelqu'un à un stade qu'on estime meilleur. Et l'on doit admettre, comme un constat qui résiste à tout dogmatisme, qu'on « estime » pas de la même façon d'une culture à l'autre, et parfois dans une même société* »<sup>13</sup>.

Nous avons vu au cours de notre réflexion que le système institutionnel dominant l'enseignement de la musique était encore très largement porteur de valeurs et idéaux historiques, ceux de la performance et de l'élitisme. Si ces derniers restent sans doute valables et pertinents pour le petit nombre d'élèves visant relativement tôt une *certaine* carrière de musiciens professionnels, ils apparaissent fort désuets au regard de l'évolution des politiques culturelles – marquées par une volonté ferme de démocratisation de l'enseignement public – et fort risqués – en termes de développement de la pratique – au regard des besoins et aspirations réelles de la grande majorité des apprentis.

Considérer l'élève dans son individualité et lui permettre de construire une identité musicale dans l'écoute de ses goûts, de ses attentes, de ses rythmes et propres modes d'apprentissage, pourrait bien constituer les deux valeurs portées par un enseignement « moderne », placé sous le signe de la diversité des pratiques musicales et des dispositifs pédagogiques. L'école de musique deviendrait alors le lieu permettant à tout amateur de musique de bâtir son propre projet. Elle lui apprendrait dans un premier temps à le (re)définir puis lui offrirait, dans un second temps, un cadre d'enseignement adapté, c'est-à-dire lui donnant les moyens de le réaliser. On passerait alors d'un système d'évaluation normative – où l'on vérifie et sanctionne ce que l'élève a appris en confrontant ses résultats à une norme de référence – à un système d'évaluation formative, où on aide l'élève à apprendre en clarifiant, tout au long du processus d'apprentissage, ses acquis comme sa manière d'acquiescer et d'agir.

---

<sup>13</sup> Olivier REBOUL, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992, p. 13

Si ainsi l'on souhaite considérer l'individu, ses aspirations et ses modes de fonctionnement comme élément premier, l'option d'un enseignement fixé à l'avance et une fois pour toutes ne peut plus être appliquée qu'à un nombre fort restreint d'élèves, soit à ceux dont les ambitions correspondent au modèle proposé. Car le musicien, comme tout individu, est un être qui évolue, qui change au fil de sa vie et de ses expériences ; ses goûts, ses envies et ses ressorts peuvent donc fluctuer de même au cours du temps. Ainsi, une pratique qui n'attire pas le musicien peut tout à fait changer de visage à ses yeux le jour où il en découvre les clés. C'est là un parcours progressif, et non défini à l'avance, que d'en faire la découverte et de s'y positionner.

La démarche d'aider l'élève à définir l'artiste qu'il souhaite devenir à un instant T et lui apporter dans cette perspective un enseignement adapté est déjà une attitude fort complexe. Mais cette démarche ne revêt pas de caractère définitif, du simple fait qu'elle ne prend pas en compte les évolutions précitées. Intégrer cette donnée dans la construction de l'enseignement complexifie encore la tâche, mais est indispensable à toute volonté de réussite. La vocation de l'école de musique doit être en effet d'aider l'élève à acquérir les outils qui lui permettront par la suite de faire à nouveau des choix, hors de l'école, en rapport avec le contexte musical du moment et la personne qu'il est devenu.

Une évolution dans ce sens de l'école de musique implique un certain nombre de changements conséquents dont la mise en œuvre est subordonnée, d'une part à l'obtention de moyens financiers de la part des collectivités publiques ; d'autre part et surtout, à une réflexion collective des équipes pédagogiques et administratives sur l'organisation globale de l'institution et à l'existence d'une volonté claire de ces dernières... Ce qui n'est pas gagné !

Ainsi par exemple, il serait souhaitable que chaque élève puisse accéder le plus facilement possible aux locaux de l'école afin de bénéficier du matériel, d'organiser des répétitions et d'exploiter la salle des auditions, concerts et examens de fin d'année pour leurs propres événements. De plus, le corps enseignant étant composé d'éléments de divers horizons, il constitue une

palette de ressources riche et large pouvant apporter aux élèves une approche plus complète de la diversité des musiques. Il serait donc parfaitement envisageable d'organiser l'année de manière à ce que les élèves profitent de l'enseignement de plusieurs professeurs. On peut également imaginer un système dans lequel les enseignants pourraient dispenser une partie de leurs cours sur les lieux de répétition habituels des groupes auxquels appartiennent leurs élèves. Il serait par ailleurs pertinent que l'école de musique fasse l'acquisition de matériels informatiques pour permettre à ses élèves d'accéder à des activités de Musique Assistée par Ordinateur. Etcetera, etcetera.

L'obtention de moyens financiers destinés à accompagner ce type d'évolutions n'est malheureusement guère acquise d'avance.

On connaît bien la difficulté des directeurs d'écoles à établir une répartition du budget permettant le bon fonctionnement de la structure, des différents cours et la réalisation des projets, sans créer de dissensions au sein de l'équipe pédagogique ; dans une dynamique de développement de sa classe et des moyens offerts à ses élèves, chaque enseignant sollicite l'augmentation de sa « part du gâteau ». En outre, l'ouverture d'un nouveau département ou d'une nouvelle classe, quelle qu'elle soit, n'est pas automatiquement accompagnée d'une augmentation du budget général de l'école ; ayant bien sûr un coût, elle oblige parfois les directeurs à ponctionner d'autres postes budgétaires. Il serait ainsi peu raisonnable de considérer que l'achat du « Mac » est pour demain...

Les équipes pédagogiques et administratives peuvent, elles aussi, constituer des « freins » au changement en retenant les structures d'enseignement dans un certain immobilisme.

Michel DEVELAY pose un regard fin sur le sujet lors d'une réunion du *Café de l'éducation – Le Bartholdi* sur le thème « Les enseignants et le changement ». Il y est question de la résistance du corps enseignant de l'enseignement général, mais la transposition dans le domaine spécialisé de la musique est tout à fait pertinente.

En préambule, Michel DEVELAY évoque une discussion avec l'un de ses concitoyens :

*« J'habite un petit village en Bresse. Quand je discute avec le dernier paysan qui élève encore des vaches [...] je me rends compte qu'il a assisté dans son existence, dans sa vie professionnelle, à la fois à une révolution mécanique (le passage du cheval au tracteur), à des changements chimiques (le passage du fumier à l'engrais), à des changements génétiques avec la sélection des animaux. Il me disait avoir vécu aussi un changement informatique: ses vaches ont un petit collier contenant un certain nombre d'indications qui font que la quantité de matière azotée leur est distribuée automatiquement [...]. Il n'existe pas de métier sans changements, et celui que je viens d'évoquer me semble être particulièrement concerné [...]. Alors pourquoi le changement se pose-t-il de manière aussi vive dans le champ de l'éducation? ».*<sup>14</sup>

Michel DEVELAY émet ensuite un certain nombre d'hypothèses, parmi lesquelles :

*« La première raison relève sans doute du truisme : tout changement vient transformer une routine, vient transformer des habitudes. Tout changement est consommateur d'énergie et source d'inquiétude. Les routines sont confortables et rassurantes. Le changement est chambardement; il est désordre et, avant d'être perçu comme un nouvel ordre, il est d'abord consommateur d'énergie. Car il implique la concertation, ou de nouvelles préparations de cours. Chaque fois qu'il y a un changement en éducation, la vision individualiste de l'activité enseignante est obligée de se confronter à une vision – et à une activité – plus collective: celle-ci est consommatrice de temps, d'énergie et d'inquiétude. »*

L'école de la diversité implique ainsi de la part du professeur une démarche personnelle visant à acquérir quelques bases fondamentales relatives aux principaux styles de musique écoutés par ses élèves. Il ne s'agit pas pour lui de se positionner en tant que spécialiste de ces styles, mais de disposer de quelques outils pour guider un élève désireux de s'épanouir dans une de ces esthétiques.

---

<sup>14</sup> Michel DEVELAY, tiré d'une réunion du *Café de l'éducation – Le Bartholdi*, 2001, propos transcrits par Alice CALM et Eddy SCHEPENS



*« Le changement en éducation renvoie souvent à ce qu'en psychologie on appelle l'injonction paradoxale. D'un côté il y a l'idée qu'il faut changer; cette idée ressort de la lecture de tous les arrêtés et des circulaires qui enjoignent aux enseignants de modifier leurs pratiques et aux structures de se transformer; de l'autre et dans le même temps, la sacro-sainte liberté pédagogique de l'enseignant demeure la figure emblématique de ce métier. D'une certaine manière donc, deux messages contradictoires affectent le milieu enseignant. L'un dit: « Changez! » et l'autre: « Faites ce que bon vous semble », dès lors que la liberté est reconnue comme une des caractéristiques du métier d'enseignant. Face à cette injonction paradoxale, comment chacun se définit-il, en son âme et conscience? »*

Eu égard, d'une part au développement d'un système de formation des enseignants de la musique, des réflexions qu'il permet et encourage sur la profession, et d'autre part à la volonté politique sans cesse renouvelée de démocratiser l'accès à l'enseignement, il y a toutefois de bonnes raisons d'espérer. De chaque enseignant, qu'il fasse – précisément en son âme et conscience – le bon choix, c'est-à-dire celui de la « difficile amélioration » plutôt que de « l'immobilisme facile » ; des pouvoirs publics, qu'ils finissent par traduire leurs écrits en actes, en mettant à la disposition des écoles de musique les moyens financiers nécessaires à la réalisation de leurs belles ambitions.



## Bibliographie

Cahiers de recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon, actes des rencontres à Lyon, les 2 et 3 mars 2005, *Enseigner la musique n°8 : « Éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées »*, Lyon, 2005

CHASSAIN-DOLLIU, Laetitia, *Le conservatoire de Paris ou les voies de la création*, Gallimard, Paris, 1995

CORNU Laurence et VERGNIUUX Alain, *La didactique en questions*, CNDP Hachette Education, col. Ressources formation Enjeux du système éducatif, Paris, 1992

DEMANGE, Eric, HAHN, Karine, LARTIGOT, Jean-Claude, *Apprendre la musique ensemble*, Symétrie, 2006

DEPS, *Les enseignements de musique, de danse et d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique, Résultats de l'enquête annuelle*  
Année scolaire 2004-2005, 2006.

DEPS, *les musiciens interprètes*, juin 2003

DEVELAY, Michel, *Donner du sens à l'école*, ESF éditeur, Paris, 1996

DEVELAY, Michel, tiré d'une réunion du *Café de l'éducation – Le Bartholdi*, propos transcrits par Alice CALM et Eddy SCHEPENS, 2001

DMDTS, *Schéma national d'orientation pédagogique De l'enseignement initial de la musique*, avril 2008

GANVERT, Gérard, *L'enseignement de la musique en France*, L'Harmattan, Paris, 1999

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 1987

MEIRIEU, Philippe, DEVELAY, Michel, *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, collection Pédagogies, ESF, Paris, 1992

MEIRIEU, Philippe, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF, 1985

Ministère de la Culture, Département des Etudes et de la Prospective, *Les musiciens interprètes*, juin 2003

PERRENOUD, Philippe, *Une école sans discipline(s), est-ce possible ?*, In *C.O., Informations (Genève)*, n° 9, déc. 1991

REBOUL, Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992

**Mots clés :** diversité des pratiques musicales ; diversité des pratiques pédagogiques ; démocratisation ; identité artistique ; politique culturelle ; adaptation ; adéquation ; contexte musical ; changements.

**Résumé :** le système actuel d'enseignement de la musique est un système élitiste en ce qu'il est basé sur une valeur de performance appréhendée sous le seul angle de la technicité. Ses caractéristiques restant directement attachées à ses fondements historiques, il n'est pas en adéquation avec l'évolution des politiques culturelles et les besoins et aspirations de la grande majorité du public ; ce faisant, il apparaît peu compatible avec les conditions d'un déploiement de la pratique musicale.

Un tel déploiement semble assujéti à l'introduction d'une diversité à double facette, touchant à la fois les pratiques musicales et les méthodes pédagogiques. Jouer sur la variété de ces dernières, les exploiter dans toutes leurs différences, permettrait en effet un processus d'apprentissage personnalisé et pourrait ainsi venir au secours d'un système d'enseignement interdisant l'appropriation comme la démocratisation de la musique.