

**Entre savoirs modulés et savoir moduler:
l'éducation musicale en question**

Pierre-François Coen et Madeleine Zulauf
(éditeurs)

**Entre savoirs modulés et savoir moduler:
l'éducation musicale en question**

Préface de Martine Wirthner

Remerciements

La réalisation de cet ouvrage n'aurait pu se faire sans le concours de plusieurs personnes et institutions que nous tenons à remercier ici.

D'abord la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP) et son recteur Alexandre Etienne qui, en collaboration avec l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA) et le bureau « Formation Musique Recherche Zulauf », a accueilli le colloque des JFREM 2004, premier acte de cet ouvrage. Le soutien financier de la HEP Fribourg s'est par ailleurs avéré primordial pour la réalisation de ce livre.

Nous tenons également à saluer les compétences de Philippe Genoud, qui a réalisé la mise en page et les différents contrôles bibliographiques avec une rigueur et un soin exemplaires et celles de Monique Coen et Marie-Christiane Coen, qui ont effectué une lecture attentive des manuscrits afin d'en extirper les inévitables coquilles.

Enfin, toute notre gratitude va aux différents auteurs de cet ouvrage: leur engagement et leur disponibilité nous permettent de présenter ici un opus dont le terme « collectif » n'est pas usurpé.

Les éditeurs

SOMMAIRE

Préface	11
<i>Martine Wirthner</i>	
Les savoirs en question	17
<i>Pierre-François Coen</i>	
Les musiques traditionnelles D'une pratique sociale à un enseignement institutionnalisé	31
<i>Jany Rouger</i>	
Dix mois d'école et d'opéra Un partenariat entre l'Opéra national de Paris et le Ministère de l'Education nationale	51
<i>Danièle Fouache</i>	
Chanter à l'école, chanter à l'opéra Lectures croisées d'un projet du Service éducatif du Théâtre royal de la Monnaie à Bruxelles	67
<i>Sabine de Ville</i>	
L'expertise culturelle en musique Une nouvelle approche de l'écoute	89
<i>Isabelle Mili</i>	
Musicien intervenant à l'école Enjeux d'un métier, enjeux d'une formation	107
<i>Agnès Puissillieux</i>	

Répertoire et formation dans les fanfares vaudoises au XX ^e siècle Perspectives historiques sur un microcosme <i>Michel Rohrbach</i>	123
Les nouvelles orientations de l'école: une menace pour la musique ? <i>Claude Dauphin</i>	147
Approche historique de l'éducation musicale Les cas de l'Espagne, des Etats-Unis et du Canada <i>María Teresa Moreno Sala et Vincent Brauer</i>	167
Construire des liens entre un conservatoire et d'autres milieux Une évaluation du projet <i>Connect</i> <i>Janet Hoskyns</i>	193
Développements actuels dans la formation des enseignants de musique en Suisse <i>Jean-François de Pietro</i>	211
Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain ? <i>Madeleine Zulauf</i>	233
Présentation des auteurs	259

PREFACE

Dans une époque particulièrement marquée par le marchandage et l'objectivation de tout, des objets à la culture, jusqu'aux êtres humains, on a beaucoup à craindre pour l'avenir de la musique et de son enseignement. Va-t-on continuer de considérer qu'il est important de prodiguer à tous un enseignement musical ? Comment éviter que la musique ne devienne un terrain électif, réservé aux meilleurs ? Quels sont, dans ce domaine, les savoirs, les compétences à développer chez les jeunes ? Les questions ne manquent pas, alors que les systèmes scolaires et éducatifs sont chahutés, objets d'évaluations multiples, de comparaisons mais aussi de changements importants dans des contextes fragilisés.

Lors des Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM) de 2004, tenues à Fribourg, en Suisse, si on a fait de l'objet musical le centre des travaux, ce n'est pas du tout en tant qu'objet de marché, mais bien en tant qu'objet de savoir, fruit de cultures, présent dans la vie sociale et personnelle, intégré dans une histoire, et dans cette perspective, objet à faire connaître, à appréhender, à construire, soit au sein d'institutions de formation, comme objet d'étude et de connaissance, soit sur les lieux mêmes où il se donne à faire et à entendre, comme objet de communication, de plaisir et d'émotion.

Mais pourquoi se préoccuper tant de l'objet de savoir ? Quel cheminement a conduit les initiateurs de ces Journées à aborder un tel thème ? Pour le comprendre, un petit détour « historique » s'impose.

L'aventure JFREM a été initiée par un partenariat entre trois institutions: l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA) sis à Neuchâtel, en Suisse, le Centre de

Préface

formation des Enseignants de la musique d'Ile-de-France (CEFEDM) et la Cité de la musique de Paris. Organisées par l'IRDP et le Groupe des chercheurs romands (GCR) en éducation musicale, les premières Journées ont eu lieu en 1999 à Neuchâtel. Les organisateurs de l'époque ont ouvert les feux avec la question du développement musical: comment la musique vient-elle aux enfants et aux jeunes ? A l'instar d'autres disciplines, donne-t-elle lieu à un développement, et si oui, selon quel(s) parcours ? Le sujet était brûlant, tant il est vrai que tous les violons éducatifs ne s'accordent pas en faveur d'un développement musical, de surcroît balisé par l'éducation et l'enseignement ! Peu à peu, au fil des réflexions, des chemins ont été défrichés, des jalons posés. Oui, les capacités musicales se construisent, se développent, selon des modalités diverses et tout au long de la vie. Mais elles ne se développent pas toutes seules car on n'apprend pas à partir de rien ni de personne. Des médiations sont nécessaires pour que l'objet musical entre en contact avec les enfants ou les adultes qui désirent apprendre la musique. Les Journées de 2000, toujours à Neuchâtel, ont essayé de rendre compte des diverses médiations plus particulièrement repérables dans les systèmes de formation (école publique, écoles de musique, conservatoires, centres de formation des enseignants, etc.). Le travail réalisé durant ces Journées devait ainsi montrer toute l'importance, pour le développement de la personne, de l'enseignement, en tant qu'il permet aux élèves et aux étudiants le contact et l'étude des objets musicaux aux travers de façons de faire, de matériels divers, choisis, mis en place et organisés par les enseignants.

Riches de ces premières expériences, les organisateurs des JFREM ont poursuivi le questionnement, en France cette fois, dans les années 2001 et 2002. Le CEFEDM d'Ile-de-France à Rueil-Malmaison et sa directrice Françoise Regnard ont accueilli les participants autour du thème des représentations qu'élèves et enseignants se font de la musique et de son enseignement -

Préface

apprentissage. Une fois encore, d'autres disciplines d'enseignement avaient été convoquées pour l'occasion, dans le but principal d'élargir les débats et de confronter les réflexions faites dans des domaines différents sur une problématique commune. Indéniablement, les représentations influencent l'enseignement, l'apprentissage et la formation des enseignants. Elles entrent également dans les moyens d'enseignement, les programmes, etc. S'il peut y avoir parfois, voire dans bien des cas, concordance entre ces représentations, des décalages ne sont cependant pas rares, par exemple entre les intentions des programmes et les pratiques d'enseignement; qu'en fait-on alors ?

Tout naturellement, dans le sillage de ces premières rencontres, l'« objet » musical est venu sur le devant de la scène pour des Journées ultérieures. Les Suisses romands ont repris le flambeau et, à Fribourg en 2004, ont proposé d'y porter une attention particulière. Comment l'objet musical se constitue-t-il en objet d'enseignement ? Où va-t-on le chercher ? Que devient-il lorsqu'on l'institutionnalise en objet de formation ? A l'inverse, que gagnent, que perdent les institutions qui partent à la recherche de l'objet musical là où il se manifeste: à l'opéra, au concert, etc. ? Qu'apprend-on ainsi ?

Les Journées de 2004, qui ont lancé les participants sur la piste de l'objet musical, les ont conduits à faire de multiples voyages. Un voyage dans le temps, d'abord, puisqu'on a traqué cet objet dans les siècles passés pour observer son évolution jusqu'à aujourd'hui, mais aussi dans l'espace, puisque cette recherche historique a notamment emmené les personnes présentes au-delà de l'Atlantique ou encore en Espagne. Le voyage ne s'est pas arrêté au temps et à l'espace; il s'est poursuivi dans les genres musicaux: ceux des répertoires des fanfares vaudoises, les musiques du terroir (en particulier du pays du Bocage bressuirais), les musiques d'opéra, à Paris et à Bruxelles, la musique contemporaine dans les salles de concert de Genève, le jazz dans le Conservatoire de Lausanne. Tantôt

Préface

les formateurs allaient capter cet objet dans des milieux extérieurs à leur école pour le faire travailler par leurs élèves ou étudiants, tantôt élèves et étudiants étaient invités à sortir de leur école pour aller à la rencontre de l'objet dans son lieu d'origine.

Sans oublier le voyage fort agréable qui a permis à tous de découvrir le vieux-Fribourg, des spécialités culinaires et musicales fribourgeoises, sous la houlette des organisateurs locaux.

L'aventure ne finit pas à Fribourg; 2005 a vu les JFREM s'arrêter à la Cité de la musique à Paris, à l'initiative de la responsable du fonds et de la logistique de la médiathèque, Christine Maillebau. En outre, des projets ambitieux prévoient pour 2006 que les JFREM franchissent l'Atlantique pour faire étape au Québec. Par ailleurs, le réseau des personnes concernées et intéressées s'agrandit. En Suisse vient de se créer l'Association suisse romande de recherche en éducation musicale (ASRREM). C'est elle qui a repris le flambeau du GCR et qui, désormais, assurera les contacts avec le réseau issu des JFREM et prendra en charge, en temps voulu, l'organisation de nouvelles Journées en Suisse romande. Pourquoi ne pas imaginer la naissance d'autres associations de ce type dans les pays partenaires ?

Quelles que soient les institutions ou associations qui les garantissent, de telles Journées sont précieuses à bien des titres. Tout d'abord, elles offrent un espace pour des réflexions, des échanges sur une thématique bien précise du domaine, en réunissant des spécialistes de l'enseignement et de la recherche dans le cadre d'un véritable séminaire. Ensuite, elles sont francophones, c'est-à-dire ouvertes à plusieurs pays qui partagent des préoccupations éducatives communes, une langue commune, des réseaux proches, et qui éprouvent la nécessité de construire une réflexion partagée. Elles créent ainsi des occasions de mettre en avant à la fois l'enseignement de la musique

Préface

et les recherches qui se font dans ce domaine; elles permettent de se donner les outils pour aborder des questions spécifiques qui se posent aujourd'hui et apporter des éléments de réponses aux problèmes, en marge des lieux communs qui font florès actuellement.

Notons encore le rôle important joué dans l'aventure des JFREM par Jean-Pierre Mialaret, qui a permis la publication des résultats de l'ensemble de ces Journées dans la présente collection « Sciences de l'éducation musicale », qu'il dirige au sein de la maison d'édition l'Harmattan. Les ouvrages ainsi publiés – celui-ci est le 3^{ème} de la série – concrétisent les travaux accomplis lors des Journées, mais révèlent aussi l'évolution des thématiques abordées au fil des années.

Un dernier mot à propos cette fois de ce livre, qui fait suite aux Journées 2004 de Fribourg. S'il rend compte bien sûr des travaux qui se sont déroulés – conférences, présentations en ateliers, récits de pratiques ainsi que la conférence plénière de Claude Dauphin – il s'agirait toutefois de ne pas le considérer tout à fait comme des Actes au sens strict, mettant simplement côte à côte des articles relatant ce qui s'est dit. Un véritable travail d'édition a en effet été réalisé par Pierre-François Coen et Madeleine Zulauf pour faire apparaître une logique d'ensemble que le lecteur est invité à découvrir au fil des pages. Un autre voyage en perspective...

Martine Wirthner
Collaboratrice scientifique à l'IRDP
Animatrice du GCR Education musicale de 1991 à 2005

LES SAVOIRS EN QUESTION

Pierre-François Coen

1. Introduction

Plantons le décor: une pièce au centre de laquelle est disposé un piano à queue noir. Un peu plus loin, une table, deux chaises. Une large fenêtre donnant sur un extérieur verdoyant. Les acteurs: un enfant, assis au piano joue *Jingle Bells*. Derrière lui, debout, un adulte l'écoute et lit la partition par-dessus son épaule. De temps à autre, il l'interrompt pour lui donner des conseils, pour préciser un phrasé ou l'attaque d'une note. L'enfant reprend son morceau et tente d'améliorer son jeu en fonction des remarques de l'adulte. Attribuons leur rôle à chacun des acteurs de cette situation: l'enfant est élève, l'adulte est professeur, le piano (et le morceau) est le savoir à maîtriser. Il y a là les trois éléments de toute situation de formation que Houssaye (1993) présente sous forme de triangle pédagogique (figure 1). C'est ce « cadre d'analyse » ou plutôt cette « aide-à-penser » qui a servi de fil conducteur aux différentes Journées de recherche en éducation musicale (JFREM). L'itinéraire des participants à ces différentes journées a été jalonné de réflexions portant d'abord sur l'apprenant (notamment son développement) et, ensuite, sur l'enseignant (notamment ses représentations et le processus de médiation). Or s'il paraît logique de s'intéresser de prime abord aux acteurs de « chair et d'os » du triangle pédagogique et aux mécanismes qui sont en jeu lorsqu'ils interagissent, un regard sur le savoir (ou les savoirs) semble incontournable. Même si, comme le souligne Bassis (1998, p. 19), il semble y avoir un déni des savoirs dans le discours pédagogique et même si les enseignants semblent négliger son

importance – considérant plus nécessaire de résoudre les problèmes relationnels avec les élèves ou organisationnels de gestion de la classe – (Develay, 1992), le savoir est un élément irréductible du triangle pédagogique. Le but du présent ouvrage est de le questionner.

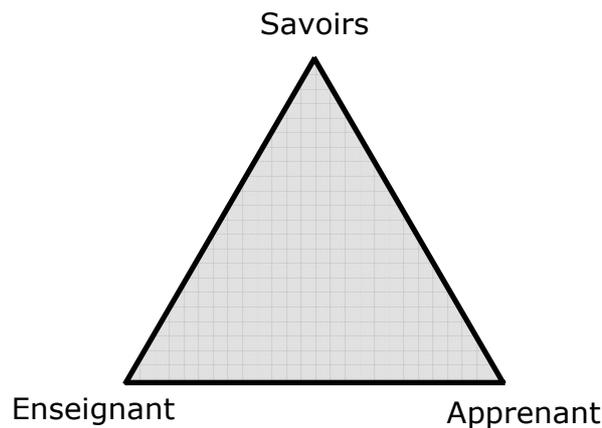


Figure 1. – Le triangle pédagogique (tiré de Houssaye¹, 1993, p. 15).

Poser le savoir comme troisième élément du triangle ne suffit cependant pas car, contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce dernier n'est pas un objet inerte, stabilisé une fois pour toute, qu'il s'agit de transmettre. Au fil de ce chapitre, il nous semble nécessaire de réfléchir sur différentes questions: que sont les savoirs, d'où viennent-ils, comment s'élaborent-ils, comment s'inscrivent-ils dans le programme de formation ? Ainsi, s'interroger sur le troisième pôle du triangle pédagogique revient à se questionner sur l'origine des objets négociés entre enseignant et apprenants, sur leur nature, leur évolution, leur transformation, leur variabilité.

¹ Nous avons pris la liberté de substituer enseignant à professeur, apprenant à élève, et de mettre le terme « savoir » au pluriel.

2. Approcher le savoir

On trouve dans la littérature de multiples approches du savoir. Ce concept est abordé par différents champs: la sociologie ou la microsociologie (Beillerot, 1989; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Charlot, 1999), l'anthropologie (Bruner, 1996; Chevallard, 1992), les sciences cognitives (Glaserfeld, 1994; Jonnaert & Vander Borght, 1999) ou encore la didactique (Barbier, 1996; Caillot, 1998; De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996). Sans entrer dans le détail de ces différents points de vue, nous constatons que la définition même du savoir n'est pas sans poser problème.

2.1. Définir les savoirs

A titre d'illustration, les deux définitions suivantes, reprises par Isambert-Jamati (1990), montrent une ambivalence. En effet, pour Dewey (1968), le savoir est "la somme de ce qui est connu et transmis par les livres et les lettrés" (p. 416), mais pour Legroux (1981), "le savoir est un ensemble de données organisées par le sujet, de nature objective pour le sujet, possédé par le sujet et lui assurant du pouvoir" (p. 126). Ces deux définitions présentent des visions radicalement opposées: Pour la première, le savoir est extérieur à l'individu et vu comme composante inerte conservée dans les livres; pour reprendre les termes de Meirieu (1988), le savoir est une "chose que l'on acquiert" (p. 50). Pour la seconde, le savoir est envisagé comme interne à l'individu et considéré comme constitué de données soumises à l'organisation propre, donc personnelle, à chacun. Cette vision est très proche de la vision constructiviste des savoirs apportée par Glaserfeld (2004). Ces deux définitions rejoignent les constatations faites par Barth (1993) dans une recherche consacrée à l'image du savoir auprès d'enseignants titulaires. Après avoir demandé à ses sujets de définir le savoir, cette chercheuse a récolté deux types de réponses: d'abord, un savoir défini comme « l'ensemble des connaissances », « ce qui

se trouve dans les livres ». En somme, il s'agit ici d'un savoir constitué, extérieur à l'individu et dont la définition est très proche de celle de Dewey. Cependant une autre définition apparaît et montre, cette fois-ci un savoir défini par ce qu'il permet de faire, « le savoir, c'est ce qui permet de se construire comme personne », « c'est pour mieux connaître le monde ». Une façon de voir qui répond à celle de Legroux et par là, interne à l'individu.

Ces deux optiques ont amené Barth à qualifier de façon plus systématique cinq caractéristiques du savoir. Pour elle, chaque savoir est:

- *structuré* dans la mesure où il “renvoie à d'autres concepts et fait partie d'une structure élargie, un réseau conceptuel, qui est un système de relations entre concept où s'établit notre compréhension du monde” (p. 51);
- *évolutif* et *provisoire*, car chaque individu s'élabore « selon un ordre personnel » et selon son expérience: “notre savoir est le sens que nous donnons à la réalité observée et ressentie à un moment donné [...], il est en devenir constant, en mouvance perpétuelle” (p. 53);
- *culturel* parce qu'il est modelé par les interactions que nous entretenons avec les autres membres de notre culture. Le savoir “n'existe pas sous forme isolée chez un individu, il est né de l'échange et est toujours partagé” (p. 53);
- *contextualisé* puisqu'il prend son sens dans une situation donnée;
- *affectif*, envahi par l'émotion, il n'est plus vu de façon objective, mais est modulé et interprété par la subjectivité individuelle.

On peut encore évoquer ici le point de vue de Cornu et Vergnioux (1992) qui vont jusqu'à mettre en doute le troisième pôle du triangle pédagogique. En effet, pour ces auteurs, le savoir n'est pas un des trois pôles du triangle, car il n'a pas véritablement un rôle: "le savoir n'est pas « dans » les livres, il est la « compréhension » du livre" (p. 121). Le savoir existe dès lors par les personnes qui le convoquent. On voit poindre ici le concept plus général de « rapport au savoir » défini par Charlot (1999) comme "un ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir: objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir" (p. 3).

2.2. Savoirs et disciplines

Sous un angle didactique, on parle plus volontiers de « savoirs » au pluriel. De savoir pris au sens général et générique, le mot passe au pluriel pour démontrer sa dimension constitutive d'une discipline: ce qui fait la discipline, ce sont les savoirs qui la constituent, qui lui sont associés. Dans ce contexte, les savoirs se définissent en « savoirs savants » et en « savoirs scolaires ». Par ailleurs, le savoir savant n'est pas directement enseignable (Beitone, Decugis-Martini & Legardez, 1995) et les didacticiens ont développé le concept de « transposition didactique » pour analyser le processus responsable du passage des uns, vers les autres, des objets de savoir à enseigner à des objets d'enseignement (Chevallard, 1985). En d'autres termes, ce processus permet de transformer les savoirs de sorte qu'ils puissent être négociés, partagés et médiatisés en tant qu'éléments du triangle pédagogique. Selon Verret (1975), quatre particularités majeures caractérisent le processus de transposition didactique: la désynchronisation, la dépersonnalisation, la programmabilité et la publicité. Le premier vise à présenter le savoir dans un ensemble de connaissances homogènes, organisées et articulées entre elles; le second essaie d'épurer le savoir des dimensions personnelles

et anecdotiques dans lesquelles il est historiquement apparu; le troisième organise les savoirs dans une succession de contenus programmés selon un ordre prévu (difficultés croissantes par exemple) et, enfin, le quatrième donne aux savoirs définis une dimension publique et visible afin de les soumettre à un contrôle social. Dans ce sens, on voit bien apparaître derrière le processus de transposition didactique des finalités de type pédagogique: il faut organiser les savoirs entre eux pour leur donner du sens et une logique; il convient de les programmer, de les travailler, de les « polir » de manière à ce qu'ils s'insèrent dans telle ou telle logique d'apprentissage, elle-même fondée sur un paradigme qui va influencer cette programmation dans ce que Bourdieu et Passeron (1970) appellent un « arbitraire culturel » parce que défini par une “instance constituée des représentants du système d'enseignement et de la société (mandatés ou non)” (Chevallard, 1985, p. 34). Chevallard précise encore que cette instance agit en coulisse et, selon les termes de Bassis (1998) “sous le nez et à la barbe de tous [...] légitimée par l'Etat et une société atomisée en recherche de sens” (p. 24). Le processus de transposition didactique met donc en évidence une dynamique « transformatoire » des savoirs savants en savoirs enseignables. Ce processus aboutit à la publication de savoirs sous forme de “produits finis, labellisés pasteurisés” (Bassis, 1998, p. 23) résultats de transformations diverses généralement orchestrées par d'autres que ceux qui les transmettent.

En outre, dans ce contexte didactique, les auteurs ont traditionnellement différencié les « savoirs » au sens de connaissances déclaratives, de « savoir-faire » lorsqu'il s'agit d'une aptitude à réaliser quelque chose et, enfin, de « savoir-être » quand on évoque une attitude, quasi identifiée à l'apprenant, face au contenu ou aux autres apprenants (Fourez, Englebert-Lecomte & Mathy, 1997). Cette catégorisation s'avère primordiale dans le domaine musical où l'on ne saurait réduire les savoirs aux seules connaissances déclaratives. Une importante part de ce que fait le musicien relève de savoir-faire et de savoir-être.

2.3 L'enjeu social des savoirs

Il nous semble encore nécessaire d'inscrire le savoir (ou les savoirs) dans une perspective plus large encore, au niveau institutionnel et culturel. Ainsi peut-on les voir comme des instruments d'intégration sociale permettant la formation de la personne, du citoyen et du travailleur (Durkheim, 1968). Les savoirs sont ainsi des objets culturels permettant aux individus de s'inscrire dans le monde (Bruner, 1996), de construire un lien social indispensable à toute intégration et cohésion sociales. Comme le souligne Develay (1992), le projet éducatif d'une société consiste à sélectionner les savoirs qu'elle désire transmettre afin qu'ils constituent un héritage porteur des valeurs à soutenir. En même temps, ces "savoirs candidats à une intégration dans les systèmes d'enseignement doivent, aux yeux de la société, ressembler suffisamment aux savoirs qu'elle considère comme légitimes" (Bordet, 1997, p. 45). Les institutions apparaissent ainsi les agents principaux – mais pas toujours conscients et consciemment mandatés – de cette sélection et participent à ce projet afin de constituer ce que Domenach (1989) désigne comme « culture générale » indispensable à tous les citoyens, ou tout au moins à la majorité d'entre eux qui témoignent de cette intégration sociale. Ces institutions entretiennent, elles aussi, un rapport au savoir dans le sens où elles construisent une relation sélective avec certains savoirs (Chevallard, 1992).

2.4. Les modulations des savoirs

Les profondes mutations des institutions actuelles impliquent une recomposition de ces savoirs; nous le verrons plus loin dans l'ouvrage. De fait, nous le constatons là aussi, le savoir n'est pas une entité fixe, mais est sujet à des choix sociaux ou à des options politiques. Notre réflexion nous conduit à la conviction que les savoirs bougent et se transforment, qu'ils ne sont pas aussi lisses qu'il n'y paraît mais résultent plutôt d'agrégations

plus ou moins orchestrées ou spontanées et de choix plus ou moins conscients ou fortuits. S'interroger sur le pôle du savoir, c'est questionner ces mécanismes, la présence ou l'absence de tel ou tel savoir, c'est chercher à comprendre les raisons de ces choix.

Cette dynamique s'impose comme une évidence. Nous l'avons esquissé plus haut, l'approche par la didactique est très féconde pour expliciter les mécanismes de transformation des savoirs à partir des différentes disciplines. Cependant, les diverses contributions de cet ouvrage nous poussent à explorer autre chose et à élargir notre perspective en incluant un univers plus large: celui des différents cadres (institutionnels, culturels, associatifs, etc.) dans lesquels ces transformations s'actualisent aux travers des pratiques sociales des différents acteurs. Pour nous, ce niveau de modulation est externe aux acteurs, il appartient aux institutions et est perceptible à la manière d'un fait culturel. Les caractéristiques du savoir sont, à ce niveau, plus palpables et plus visibles. On peut par exemple analyser l'évolution de plans d'étude de telle ou telle institution ou les contenus traités lors d'examens. Le savoir pris dans ce sens est un objet (objet - savoir), il n'est pas un "savoir (ap)pris", c'est un savoir "plat", "posé" quelque part (dans un plan d'étude par exemple), à disposition et susceptible de devenir "partageable" dans "la tentative solidaire et l'acte commun de ceux qui enseignent et de ceux qui apprennent" (Cornu & Vergnion, 1992, p. 121). Chervel (1998) montre bien ces différents changements lorsqu'il retrace l'évolution de la discipline orthographe qui, selon les époques, sera plus ou moins définie, structurée ou valorisée. Il faut donc admettre que le triangle pédagogique présenté plus haut de manière quasiment désincarnée, s'inscrit obligatoirement dans un milieu social, un cadre institutionnel de formation, dont l'influence est déterminante à la fois pour définir les pratiques sociales à son intérieur et pour négocier les échanges avec l'extérieur. Ainsi lorsqu'un objet entre dans un certain cadre, il doit traverser cette « membrane semi-perméable » qui

va, pour assurer ce passage et préserver son équilibre, exiger de lui des ajustements plus ou moins forts, plus ou moins importants.

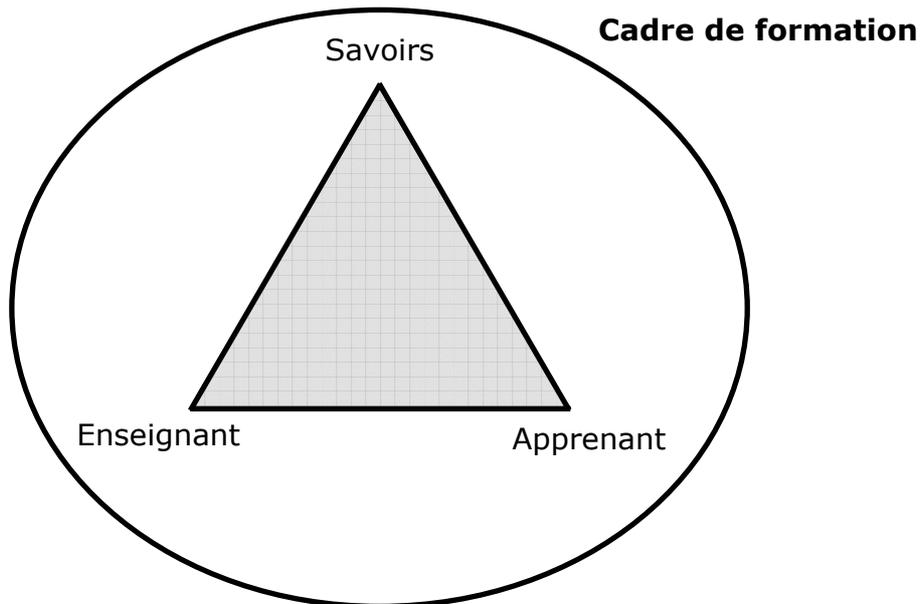


Figure 2. – Le triangle didactique inscrit dans un cadre de formation.

3. Regards des contributeurs

Ainsi, la question de la modulation des savoirs est posée: les savoirs se transforment en passant de cadres en cadres. Reste à comprendre comment s'effectue cette modulation, quel est le rôle du cadre sur les savoirs eux-mêmes et ce qu'ils deviennent lorsque, par exemple, une institution s'approprie un savoir qui ne lui est pas dévolu à priori ? Pour essayer de répondre à ces questions mais surtout pour documenter ces processus de transformation, nous avons sollicité des contributeurs provenant de contextes différents et ayant ainsi des points de vue et des expériences contrastées. Nous leur avons donné pour mission de

nous rapporter leur expérience, de nous donner leur explication de ce processus de transformation des savoirs. Leurs différents éclairages et la variabilité volontaire des provenances et des points de vue devraient être pour nous le moyen de mettre en évidence les mécanismes qui déterminent les modulations dont nous avons parlé.

3.1. Le point de vue des acteurs du changement

Les cinq premiers auteurs de l'ouvrage sont impliqués à des titres divers dans différentes institutions et portent un regard de « l'intérieur », décrivant les enjeux et les préoccupations des organismes dans lesquels ils sont insérés.

Jany Rouger ouvre les feux en donnant au lecteur l'opportunité de se pencher sur la question de l'intégration de la musique traditionnelle dans l'École de musique du Pays du Bocage bressuirais. Son analyse conduit à mettre en évidence l'institutionnalisation des musiques traditionnelles (dans des écoles de musique) et les conséquences que cela implique sur l'objet d'apprentissage. Danièle Fouache présente le programme « Dix mois d'école et d'opéra » qui donne la possibilité à de jeunes écoliers en difficulté et culturellement défavorisés de vivre une expérience éducative à l'Opéra de Paris. Les élèves sont ainsi pris en charge par les différents personnels de l'Opéra et sont amenés à développer des compétences dans le domaine musical mais surtout à reconstruire leur identité et leur image de soi. Sabine de Ville se fait l'écho d'un projet bruxellois: « Chanter à l'école, chanter à l'opéra », un programme permettant à des enfants d'écoles de niveau fondamental (8-12 ans) de s'impliquer dans un festival de musique contemporaine, encadrés par des professionnels au cours de différents ateliers. Isabelle Mili, pour sa part, retrace le parcours d'une démarche d'écoute d'œuvres musicales conduite avec des élèves de l'école obligatoire à Genève. Dans un texte proche de l'essai, elle nous présente le concept d'expertise culturelle qui sous-tend une

démarche didactique d'écoute d'œuvres et permet d'organiser des activités autour de pièces d'un abord pas toujours aisé. Agnès Puissilieux, quant à elle, nous donne l'occasion de nous faire une idée plus précise des enjeux liés à la formation des musiciens intervenants à l'école en France. Posant la question de l'adéquation de la formation avec les milieux d'intervention des étudiants formés dans son institution, elle soulève la question des curricula, de la nécessité d'adaptation des institutions, mais également des limites et difficultés auxquelles formateurs et étudiants se heurtent.

3.2. Le point de vue des observateurs du changement

Les cinq auteurs suivants ne sont pas directement impliqués dans des institutions, mais posent un regard d'observateurs sur les transformations et les mécanismes qui les induisent.

Ainsi, Michel Rohrbach s'intéresse à l'évolution des fanfares vaudoises sur le plan musical (répertoire et formation) mais également sur le plan social. Il analyse le rôle que ces sociétés de village ont joué au fil du temps. Son regard d'historien permet de mettre en évidence une évolution considérable de ces ensembles instrumentaux mus à la fois par des motivations culturelles et des enjeux de survie et de pérennité. Claude Dauphin dresse pour sa part un panorama plus général et adopte, dans un premier temps, un regard global sur l'école en identifiant les récents virages pédagogiques et sociaux auxquels cette institution est confrontée. Dans un second temps, il analyse les conséquences de ces différents bouleversements sur l'éducation musicale et formule quelques mises en garde contre les risques de « mercantilisation » de l'école. María Teresa Moreno Sala et Vincent Brauer s'intéressent à l'évolution (naissance et développement) des conservatoires aux Etats-Unis, au Canada et en Espagne du XIX^e au XX^e siècle. Leur analyse comparative met en évidence les spécificités propres à chaque région et à chaque période et permet de mesurer toute l'importance du

contexte social, culturel et politique sur le devenir de ces institutions dévolues à l'apprentissage des instruments. Janet Hoskyns quant à elle adopte une posture de chercheuse et rend compte de l'expérience *Connect* menée par la Guildhal School of Music and Drama de Londres. Elle présente une évaluation du projet basée sur les feed-back des différents acteurs et insiste sur la dimension systémique de l'expérience en montrant comment ils se sont « connectés » pour mener à bien leur ambitieuse entreprise. Pour terminer, Jean-François de Pietro présente la synthèse d'une table ronde regroupant des intervenants venant de différents organismes de formation des enseignants de musique en Suisse. Son texte permet de percevoir à la fois la diversité de trois approches de formation différentes, mais laisse également apparaître certaines lignes de force auxquelles les institutions concernées se rallient.

En conclusion, Madeleine Zulauf présente une discussion des dix textes et revient sur la question à l'origine de l'ouvrage. Exploitant la diversité de ces contributions, elle présente un modèle permettant d'analyser les dynamiques qui se jouent actuellement autour des savoirs en éducation musicale. Son regard n'est pas sans questionner nos propos ni sans bousculer nos premières idées.

Bibliographie

- Barbier, J.-M. (Ed.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adulte*. Paris: ESF.

- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaboration théorique et clinique*. Paris: Editions Universitaires.
- Beitone, A., Decugis-Martini, M.-A., & Legardez, A. (1995). *Enseigner les sciences économiques et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Bordet, D. (1997). Transposition didactique: Une tentative d'éclaircissement. *DESS, 110(12)*, 45-52.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Ed. de Minuit.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Caillot, M. (1998). Obstacles des élèves: Obstacles de l'histoire des sciences ou obstacles de l'histoire personnelle. In A. Chabchoub (Ed.), *Obstacles à l'apprentissage des sciences*. Sfax: Publications Universitaires.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques, 12(1)*, 72-112.
- Cornu, L., & Vergnioux, A. (1992). *La didactique en question*. Paris: Hachette.

- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris: Hachette.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris: A. Colin.
- Domenach, J.M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner*. Paris: Seuil.
- Durkheim, E. (1968). *Education et sociologie*. Paris: PUF.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V., & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique épistémologique pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Glaserfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20(1), 21-28.
- Glaserfeld, E. (2004). Introduction à un constructivisme radical. In P. Jonnaert & D. Masciotra (Eds.), *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glaserfeld* (pp. 15-36). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Houssaye, J. (Ed.). (1993). *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Isambert-Jamani, V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris: Editions Universitaires.
- Jonnaert, P., & Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*. Chaingy: Centre National Pédagogique.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre, oui. Mais comment?* Paris: ESF.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.

LES MUSIQUES TRADITIONNELLES

D'UNE PRATIQUE SOCIALE A UN ENSEIGNEMENT INSTITUTIONNALISE

Jany Rouger

Musiques de tradition orale pour l'essentiel, les musiques traditionnelles d'en France ont longtemps vécu à la marge de l'institution, ignorées, voire dénigrées par les pouvoirs publics.

Dans les années 1980, la situation s'est totalement transformée; reconnu par le Ministère de la Culture, l'enseignement de ces musiques dans les établissements spécialisés a été encouragé et s'est développé. Ainsi, en Poitou, les nombreux ateliers associatifs existants ont-ils progressivement été intégrés aux écoles de musique et conservatoires sous forme de « Départements de musique traditionnelle ».

Cette intégration dans l'institution a-t-elle modifié le fonctionnement de ces musiques ? A-t-elle changé le regard porté sur elles ? Les pratiques sociales préexistantes en ont-elles été revivifiées ? A terme, l'institution ne risque-t-elle pas de dénaturer l'objet même de l'enseignement, d'académiser une pratique vivante ?

Avant d'aborder ces questions concernant la transformation éventuelle des musiques traditionnelles, comme objet d'apprentissage musical, en fonction du contexte de transmission, nous allons tenter, dans un premier temps, de préciser notre vision des musiques traditionnelles.

1. Les musiques traditionnelles aujourd'hui en France

Deux approches, complémentaires et indissociables, permettent d'appréhender les musiques traditionnelles, en France, à l'heure actuelle.

1.1. Des musiques du patrimoine

Façonnées par les siècles, prenant leur source, pour certaines, aux temps les plus reculés de notre civilisation, mais toujours vivaces à l'aube du XXI^e siècle, les musiques de tradition orale constituent un témoignage vivant et unique de systèmes musicaux originaux, à la fois archaïques, les apparentant aux musiques les plus anciennes, et étrangement modernes, par leur aptitude à se réactualiser à chaque époque, jusqu'à la nôtre.

Leur intérêt, en tant qu'élément constitutif du patrimoine culturel de l'humanité (tout autant que tel ou tel chef-d'œuvre architectural ou pictural) est d'autant plus évident qu'il s'agit d'un patrimoine constamment revivifié par les divers siècles traversés, et donc d'une complexité bien plus grande que ne le laisseraient supposer les lieux communs habituels sur ces musiques dites « simples et faciles ».

Et pourtant, jusqu'aux années les plus récentes, cette mémoire musicale a été peu prise en compte par les pouvoirs publics. Les grandes opérations de collectage de ces musiques (dans la deuxième moitié du XX^e siècle) ont souvent été entreprises par le seul secteur associatif, aboutissant à la constitution d'un fonds documentaire très important: près de 50'000 heures d'enregistrement, véritable médiathèque en friche, équivalent d'une bibliothèque de 25'000 volumes inédits. Des milliers d'artistes anonymes nous ont ainsi légué des dizaines de milliers de chansons, de mélodies et de danses, formidable réservoir de diversité pour les générations futures.

1.2. Patrimoine ou art vivant ?

Par essence patrimoniale, les musiques et danses traditionnelles n'en échappent pas moins à l'approche habituelle que l'on fait du patrimoine « constitué ».

Car, d'une part, elles ne se sont jamais « constituées » en objet figé (contrairement à l'idée qu'ont pu nous en donner à une certaine époque nombre de groupes folkloriques): musiques orales, elles sont en permanence (et l'ont toujours été au fil des siècles) recréées par leurs interprètes, et s'apparentent ainsi plus aux musiques improvisées actuelles qu'aux musiques écrites anciennes.

Et, d'autre part, la vitalité de leur pratique contemporaine, portée par la vague du goût du public pour les musiques du monde, les place pleinement au cœur des enjeux artistiques du secteur dit des « musiques actuelles ». Musiques de la diversité, elles ont engendré une pratique très riche et variée, de laquelle se nourrissent aujourd'hui de nombreux autres genres musicaux.

Locales et identitaires, mais reliées par une même approche esthétique transcendant les particularismes, les musiques traditionnelles, plus que toute autre, réconcilient les valeurs du particulier et de l'universel.

2. Des musiques de grand intérêt pédagogique

Aujourd'hui, les musiques traditionnelles connaissent un fort développement de leur transmission dans le cadre institutionnel des établissements d'enseignement spécialisé de la musique (conservatoires et écoles de musique). En quoi ces musiques, qui ne sont ni savantes, ni virtuoses (ou en tout cas, dont la virtuosité n'est pas la caractéristique première) peuvent-elles intéresser les pédagogues ?

2.1. Des musiques de proximité

Ce sont des musiques de proximité, d'abord dans l'ordre du sensoriel: d'origine populaire, de transmission essentiellement orale, elles utilisent peu de moyens, semblent d'un accès rapide, se prêtent à une appropriation quasi immédiate.

Mais leur proximité est aussi géographique ou culturelle: musiques du pays ou de la communauté à laquelle on appartient, elles permettent à chacun de retrouver une part de son identité, voire, dans certains cas (comme dans celui d'enfants nés de parents immigrés), de se réconcilier avec son identité.

Peut-on dire pour autant que ce sont des musiques faciles ? Certes non ! Fruit d'une élaboration qui s'est déroulée sur plusieurs siècles, leur complexité ne se révèle que progressivement, d'autant plus qu'elle s'accompagne d'une grande économie de moyens: et c'est cette apparente simplicité qu'il est si difficile d'appréhender ou d'obtenir.

2.2. Des musiques qui sont plus que musique

Musiques à caractère social, liées à une fonction (à danser, à marcher, de travail, de noces), elles témoignent de la globalité d'une culture, ont une profondeur historique, sont l'outil privilégié de la singularisation artistique de chaque peuple. Musiques de la mémoire collective, ou « mémoire mise en musique », elles s'expriment collectivement et permettent aux diverses communautés de renforcer leur cohésion.

Musiques « globales », leur réalisation met en mouvement l'ensemble de la personnalité sensorielle. Car la musique traditionnelle est d'abord chant et danse. A travers les chants à danser de la tradition bretonne ou poitevine, ou les rondes enfantines des cours d'école, on fait une plongée dans le temps, qui nous permet de retrouver les sources mêmes de la « genèse » musicale, où poésie, chant et danse ne faisaient qu'un, où la

magie du verbe ne pouvait opérer que si elle était transcendée par le chant et sa traduction corporelle, la danse. A travers ces répertoires (surtout dans cette forme globale et archaïque qu'est le chant à danser) on retrouve donc la forme première, primitive, de la musique, touchant au sacré – les cultures africaines ne manquent pas d'exemples aujourd'hui encore – et donc sans doute à l'essence même de la pensée musicale.

2.3. Des musiques qui induisent une approche pédagogique spécifique

Un mot d'abord sur le terme de tradition, dont on ne finit jamais de décliner le sens. Il désigne à la fois le processus (le fait de transmettre) et le résultat, l'objet livré, remis (le fait de remettre: en latin *tradere*, qui a donné le mot tradition).

C'est souvent ce deuxième sens qui prévaut quand on parle d'utiliser le matériau traditionnel: on enseigne le répertoire. On se limite la plupart du temps à une approche patrimoniale, qui garde évidemment tout son intérêt: elle permet de se familiariser avec ces répertoires, d'acquérir progressivement les vocabulaire et grammaire propres à ces systèmes musicaux. D'autant qu'au delà des particularismes locaux, certains caractères de ces musiques se moquent des frontières et sont universels.

Mais le premier sens nous conduit à une dynamique artistique bien plus intéressante encore. Car, et nous l'avons déjà montré, en tant que musiques orales, elles sont en permanence recrées par leurs interprètes. Elles ne sont pas pour autant improvisées au sens propre du terme. Il convient plus de parler de variation. Et la variation est constitutive même du processus de transmission. On comprend ainsi la boutade d'André Schæffner, à propos des musicologues qui n'étudient des musiques traditionnelles que les traces écrites, donc figées: selon lui, ceux-ci se réfèrent "*à une musique qui n'a jamais été entendue par personne*".

Tout enseignement qui ne prendrait pas en compte cette variabilité, toute pédagogie qui ne privilégierait pas la dynamique du processus de transmission orale, serait donc en complet contresens avec l'esprit même des musiques traditionnelles.

“Disciplines globales et indisciplines locales”: cette expression de Boulez¹ pourrait aussi s'appliquer aux musiques traditionnelles. A l'intérieur de systèmes apparaissant rigides (pour une oreille non exercée), chaque interprète a toute liberté pour recréer sa version, sa variante. Et l'on sait bien que c'est de cette dialectique entre la contrainte et l'émancipation que naît l'émotion artistique.

3. L'institutionnalisation des musiques traditionnelles

Mais, si l'intérêt pédagogique des musiques de tradition orale apparaît aujourd'hui de plus en plus réel, pourquoi leur enseignement institutionnel s'est-il structuré si tardivement ?

Revenons un peu sur leur histoire au siècle précédent.

3.1. Une prise de conscience récente

Comme dans la plupart des pays les plus industrialisés, nous avons connu en France, dans beaucoup de régions, une coupure dans la transmission des cultures traditionnelles. Plusieurs éléments se sont conjugués pour provoquer cette rupture: fracture de la première guerre mondiale, industrialisation, exode des populations rurales vers les villes, disparition des modes de vie autarciques des campagnes, arrivée de médias massificateurs (radio et télévision), uniformisant langue et culture.

Au cours du XX^e siècle, de nombreuses langues et cultures ont ainsi été conduites vers une agonie probable. Jusqu'à ce que,

¹ Citée par Philippe Mion lors d'un colloque organisé par le CFMI de Poitiers en mars 2002.

dans les années 1960-70, l'on prenne conscience du danger que pouvait représenter cette mort annoncée; car la diversité culturelle dont chacun proclame aujourd'hui l'importance, c'est d'abord cette extrême diversité de cultures, langues et traditions présentes sur un territoire comme celui de la France, sans équivalent dans aucun autre pays voisin.

Donc, dans les années 1960-70, une prise de conscience se fait jour: les cultures populaires, de tradition orale, sont menacées de mort. Il est nécessaire de mettre fin à cette agonie:

- Par un collectage systématique de tous les éléments de ces cultures (musiques, chants, contes, modes de vie, savoir-faire, etc.) et par une valorisation appropriée (publications, recherches, etc.).
- Par une sensibilisation des nouvelles générations à l'intérêt de ces cultures et le développement d'outils de transmission correspondant à l'époque contemporaine (stages, ateliers, cours, écoles, etc.).
- Par la mise en place de nouvelles pratiques sociales et artistiques permettant de faire revivre ces répertoires (bals, concerts, festivals, veillées de villages, etc.).

Ce mouvement s'organise d'abord sous forme associative. En Poitou-Charentes a ainsi été créée l'Union pour la culture populaire (UPCP)². Ce mouvement se réalise parfois en opposition forte avec les pouvoirs publics, encore marqués en France par trois siècles d'histoire centralisatrice et par l'idéal « jacobin »: une nation, une langue, une culture.

² Le titre complet est: Union pour la culture populaire en Poitou-Charentes-Vendée; créée en 1969, cette fédération rassemble une cinquantaine d'associations de la région.

3.2. L'ouverture du Ministère de la Culture aux musiques populaires

Ce n'est qu'à partir des années 1980 que les pouvoirs publics commencent à s'ouvrir à la diversité culturelle sur leur territoire. En 1982, la Direction de la musique du Ministère de la Culture, qui, jusqu'alors, ne soutenait que les musiques savantes, s'ouvre aux musiques populaires (jazz, rock, chansons et musiques traditionnelles). Les responsables d'associations régionales participent aux travaux d'une commission nationale chargée de proposer les bases d'une véritable politique publique en faveur des musiques traditionnelles.

Ont alors été proposés plusieurs axes de travail:

- Formation: ouverture des institutions d'enseignement spécialisé (écoles de musique et conservatoires) aux musiques traditionnelles par la mise en place de départements spécifiques, et création de diplômes d'enseignement permettant la reconnaissance de professeurs spécialisés.
- Documentation: harmonisation des systèmes de description informatisée des collections sonores et audiovisuelles portant sur les musiques traditionnelles.
- Information: création d'un Centre national spécifique.
- Aménagement du territoire: labellisation ou création de Centres de musique traditionnelle en région, implantés dans onze régions.
- Diffusion du spectacle vivant: inscription des musiques traditionnelles dans les procédures d'aide déjà mises en place pour les autres musiques, et soutien aux publications du secteur.

Parallèlement à ce travail, qui se poursuit encore de nos jours, le mouvement associatif se structure par la création, en 1985, d'une fédération nationale regroupant l'ensemble des grandes associations régionales (qui deviendront les Centres de musique traditionnelle en région) et des autres associations s'intéressant aux musiques traditionnelles: la Fédération des Associations de musiques et danses traditionnelles (FAMDT).

La politique publique esquissée plus haut s'est donc toujours définie en étroite concertation et partenariat avec le réseau associatif ainsi structuré.

3.3. Une politique publique dans le domaine de la formation

Pour en revenir au domaine de la formation, qui nous concerne ici prioritairement, cette politique publique est donc très récente. Les premiers diplômes d'enseignement labellisés par l'Etat sont délivrés en 1987. Il s'agit de Certificats d'aptitude (CA)³, qui seront suivis des premiers Diplômes d'Etat (DE)⁴, en 1989. Depuis, plusieurs dizaines de classes d'instruments traditionnels et une douzaine de Départements de musique traditionnelle ont été créés au sein de conservatoires ou écoles de musique en France. Et l'enseignement dispensé dans les écoles associatives concerne encore plus d'élèves.

Mais quelle formation ont reçue ces enseignants qui dispensent aujourd'hui les cours de musiques traditionnelles, que ce soit dans le cadre institutionnel ou dans le cadre associatif ?

La plupart sont autodidactes. Sensibilisés à l'intérêt de la redécouverte et de la valorisation des musiques traditionnelles dans les années 1970, avec la grande vague *folk*, ils ont souvent

³ Le CA permet d'enseigner sur le grade de Professeur d'Enseignement artistique.

⁴ Le DE permet d'enseigner sur le grade d'Assistant spécialisé d'Enseignement artistique.

participé aux opérations de collectage entreprises à cette époque, et ils ont appris directement auprès des derniers grands maîtres de la tradition, pratiquement tous disparus depuis. Héritiers de ces maîtres, ils sont aujourd'hui dépositaires des grandes traditions musicales régionales. Par ailleurs, ils se sont aussi formés à la recherche, universitaire ou non.

3.4. L'exemple de la Région Poitou-Charentes

En Poitou-Charentes, c'est dans un cadre associatif que ces pionniers ont d'abord organisé la formation.

Ainsi l'UPCP a-t-elle commencé à mettre sur pied les premiers cours hebdomadaires s'affirmant comme tels dès les années 1980, prenant le relais des nombreux ateliers ou stages plus ou moins formalisés, nés une décennie plus tôt, avec l'éclosion du mouvement de redécouverte des traditions musicales régionales. Ce qui induisait la professionnalisation de musiciens ou danseurs dans ce secteur: quelques artistes du secteur obtiennent le DE dès les sessions de 1989 ou 1992, d'autres se lancent dans l'aventure avec leur enthousiasme et leur énergie pour tout diplôme.

Puis, dans les années 1990, certains de ces cours, s'enracinant, intéressent les écoles de musique « officielles »: en Bocage bressuirais (voir figure 1), la nouvelle école de musique intercommunale intègre ainsi les cours d'accordéon diatonique, violon traditionnel et danse créés par l'association Animation rurale et culture populaire en Bocage (ARCUP)⁵, y ajoute des cours de cornemuse et harpe celtique pour structurer le premier Département de musique traditionnelle de la région. D'autres suivront, dans une dizaine de petites villes de la région; parfois les cours, sans être directement gérés par l'école elle-même, utilisent néanmoins les mêmes locaux. Et les écoles associatives

⁵ L'ARCUP, dont le siège social est à Cerizay (Deux-Sèvres), est membre de l'UPCP.

sont toujours aussi actives dans d'autres lieux (ou parfois aussi dans les mêmes villes).



Figure 1. – Bocage bressuirais.

A l'approche de l'année 2000, ce sont les Centres de formation supérieure qui s'ouvrent: le Centre de formation des Enseignants en danse et musique (CEFEDM) de Poitiers crée une promotion spécifique pour les enseignants en musique traditionnelle

souhaitant se former, et le Centre de formation des Musiciens intervenant à l'école (CFMI) fait des musiques traditionnelles l'un des axes majeurs de son cursus.

Et tous ces jeunes diplômés viennent conforter le bataillon des formateurs de la région. Des pratiques plus transversales s'instaurent et nourrissent une approche pédagogique décloisonnée, s'inspirant autant d'une transmission orale que d'un enseignement classique par l'écrit. C'est ainsi, par exemple, que l'Ecole départementale de la Charente met en place un projet fort autour de l'oralité et que le Conservatoire national de région (CNR) de Poitiers organise un atelier hebdomadaire de musique d'ensemble sans écriture.

Et sans doute verra-t-on dans les années à venir ces approches transversales se multiplier, sortant encore un peu plus les musiques et danses traditionnelles de la marginalité dans laquelle on les a enfermées et où elles se complaisent parfois.

4. Les risques liés à l'institutionnalisation de l'enseignement

Malgré ce fort développement, nombreux sont encore les acteurs du mouvement des musiques traditionnelles à considérer que l'institutionnalisation de l'enseignement risque de les dénaturer.

4.1. Un cadre artificiel qui crée son propre objet

Le cadre de l'enseignement semble en effet bien artificiel ! Si l'on voulait caricaturer, on dirait que, d'un côté, on a une culture à enseigner, dans laquelle la musique accompagnait chaque moment important de la vie, où la communauté entière était dépositaire du savoir. Et, de l'autre, on a des murs anonymes, où doit se « faire » de la musique à heures fixes, sous la direction d'un personnage extérieur à son cadre de vie, baptisé « professeur ».

D'un côté, des participants, « sujets » et acteurs de leur propre culture, qui sont dans le vivre. De l'autre, des « œuvres » sorties de leur contexte, devenues « objets » à triturer dans tous les sens, avec lesquels on « fait » de la musique et qui risquent, si l'on n'y prend garde, de perdre toute vie, de se « muséifier ». D'un côté, une globalité culturelle à appréhender d'un bloc, de laquelle on était imprégné sans en être conscient. De l'autre, une pédagogie qui trop souvent conduit à privilégier un processus analytique, en contresens avec cette globalité. D'un côté, des chocs affectifs liés au contexte d'expression; de l'autre, une difficulté à recréer l'émotion, sur commande et à répétition, dans un cadre impersonnel.

On pourrait ainsi multiplier les contradictions, les oppositions terme à terme.

4.2. Des contradictions liées à l'évolution de la société

Cela nous amènera-t-il à rejeter l'institutionnalisation de cet enseignement ?

Certes non ! D'une part parce que l'éducation artistique est un droit pour chaque personne, et que doit donc s'organiser un véritable service public dans ce domaine: nous restons très attaché à l'enseignement public de la musique, offert au plus grand nombre.

D'autre part parce que les problèmes posés par l'enseignement des musiques traditionnelles ne sont pas à rechercher principalement dans le cadre structurel de cet enseignement, mais bien d'abord dans la nature même de ces musiques: musiques de transmission orale pour la plupart, liées à un contexte fonctionnel, elles risquent, si l'on n'y prend pas garde, de perdre leur spécificité même dans des structures dévolues au seul enseignement, plus ou moins formatées par une histoire particulière.

Mais par ailleurs, nous avons tous conscience que la société a changé, que les processus de transmission tels qu'ils fonctionnaient dans la société traditionnelle se sont transformés, ont muté, et qu'il convient donc dans notre société moderne d'organiser ces moments de transmission: ce qui se fait dans les lieux conçus à cet usage que sont les écoles. Néanmoins si ce cadre « scolaire » apparaît aujourd'hui comme une nécessité, les risques de dénaturation de l'objet de l'enseignement apparaissent bien réels, et nous conduisent à nous interroger sur le sens même de l'enseignement.

4.3. L'exemple du Bocage bressuirais

Prenons appui, à nouveau, sur l'expérience du Bocage bressuirais.

Dans ce Nord Deux-Sèvres, ainsi que nous l'avons déjà signalé, existe une association importante, l'ARCUP, qui, depuis les années 1970, a réalisé un énorme travail de collectage et d'expression de la culture populaire de ce pays, au travers de spectacles, concerts, publications, etc.

Au début, la formation s'est faite sur le tas. On apprenait le violon avec tel vieux musicien, ou en réalisant des spectacles de chant et danse. Puis se sont mis sur pied des ateliers un peu plus formalisés avec le souci de la transmission nécessaire, toujours dans un cadre bénévole.

Mais au fil des années, comme souvent dans un cadre associatif, l'essoufflement gagne, et les relais publics sont les bienvenus ! Si bien que lors de la création, il y a une dizaine d'années, d'une Ecole de musique intercommunale dans ce pays, l'intégration des ateliers de musique traditionnelle (accordéon, violon, danse) s'est faite sans difficulté. Le résultat, c'est que, d'ateliers associatifs regroupant une dizaine d'élèves, nous sommes passés à un Département comptant une centaine d'élèves (accordéon, violon, harpe, cornemuse, flûte irlandaise, danse).

Y a-t-il eu pour autant coupure avec le milieu associatif qui a généré ce projet ? Pas du tout: les enseignants ont été formés, pour la plupart, au sein de l'association. Et l'association bénéficie à plein de cette dynamique. D'une part, elle n'a plus à consacrer un temps qui lui paraissait fastidieux à l'organisation et l'administration des cours (payes, salles, calendrier, etc.). D'autre part, elle peut se consacrer en plein à ce qui est sa vocation première: faire vivre cette culture populaire; elle organise ainsi des veillées à danser, propose des créations qui associent tous ces musiciens et danseurs. Et l'Ecole de musique, elle, y trouve bien sûr son compte: les activités de l'association permettent aux élèves de mettre en pratique leur savoir.

Le cadre associatif me semble ainsi prendre tout son sens dans cette complémentarité: il reste le cadre de la globalité, du sens, le cadre de la pratique sociale vivante. Et il a, en quelque sorte, délégué une part de la réalisation de ses objectifs à l'institution.

Mais ce qui est intéressant aujourd'hui, c'est que l'institution peut aussi générer du développement associatif. Ainsi, en Bocage bressuirais, certains des élèves ont-ils voulu aller au delà de ce que proposait l'école ou l'association de base. Ils ont constitué une nouvelle association qui s'est donné pour objectif de proposer des animations musicales pour des bals, veillées ou tout contexte apte à accueillir ce genre de production.

Mais une telle synergie entre le milieu associatif et une institution n'est peut-être pas si courante. En l'occurrence, l'association était préexistante, importante, et s'était donné des missions globales sur le même territoire. Et l'institution est particulière: c'est une Ecole de musique intercommunale, implantée en milieu rural, très décentralisée, avec des antennes dans de nombreux bourgs, qui a fait de l'animation rurale, au delà de la formation, l'un de ses objectifs, qui cultive les partenariats et entretient donc une relation exemplaire avec son environnement.

Sans doute cette qualité du lien avec son environnement, et l'équilibre maintenu avec le milieu associatif (pas seulement avec l'ARCUP) expliquent-ils cette réussite.

5. L'enseignement au service d'une stratégie plus globale

En résumé, le risque d'une dénaturation par l'enseignement de l'objet même de l'enseignement est bien réel, pouvant conduire jusqu'à la disparition de cet objet car, dans le cas des musiques traditionnelles, dont le sens est dans la pratique sociale, l'objet musical enseigné n'a pas de sens s'il n'est pas réinjecté dans la vie hors de l'établissement.

Il faut donc bien garder à l'esprit que l'enseignement n'est pas un but en soi, mais un des éléments d'une stratégie plus globale.

Et, dans le cas de l'association ARCUP, citée en exemple, c'est cette stratégie-là qui a été à l'origine de ce qui s'est passé depuis trente ans: une volonté de faire vivre l'héritage culturel et d'en nourrir des pratiques artistiques d'aujourd'hui. Et c'est bien le travail de l'association qui a permis que se crée un Département de musique traditionnelle, auquel on a délégué une partie de ce travail.

Et il nous semble que la première question à se poser, dans un territoire donné, est celle-ci: quelle stratégie de développement souhaitons-nous mettre en place ? Et cette stratégie concerne beaucoup plus de monde que les seuls formateurs.

Les institutions ne sont que des outils au service d'une politique culturelle. Il y a dérive quand l'institution tourne sur elle-même, s'autoalimente, devient par exemple le seul lieu de pratique musicale.

Dans notre cas, bien sûr, aucune institution ne connaît cette dérive ! Elles sont trop jeunes. Non seulement elles ne connaissent pas cette dérive, mais elles génèrent parfois du développement associatif et de nouvelles pratiques sociales. Mais la marge est étroite. Soyons vigilants à ce qu'elles ne deviennent pas les lieux d'un nouveau folklore, à ce qu'elles ne bâtissent pas les fondations d'un nouveau musée, signant la mort des musiques qu'elles sont censées promouvoir.

Certes, l'enseignement, institutionnalisé ou non, peut modifier le fonctionnement des musiques traditionnelles; mais dans le cas de musiques liées à la vie sociale qui les entoure, c'est d'abord le changement de vie qui les a modifiées. La société traditionnelle au sens propre n'existe plus, la transmission traditionnelle (par imprégnation) n'existe presque plus dans nos sociétés et, si l'on considère que ces musiques (et les cultures qui les portent) doivent continuer à vivre, de nouvelles stratégies de transmission sont à mettre en œuvre. Les établissements spécialisés que sont les nôtres participent à ces stratégies. Mais dans aucun cas, ils ne doivent oublier qu'ils ne sont, sur un territoire, que l'un des éléments d'une stratégie culturelle plus large de développement artistique et culturel et de développement tout court.

Bibliographie⁶

Asselineau, M., Bérel, E., & Chapgier, C. (1995). *Musiques et danses traditionnelles d'Europe*. Courlay: J.M. Fuzeau.

Coget, J. (Ed.). (1994). *L'homme, l'animal et la musique*. St-Jouin de Milly: Modal-FAMDT Editions.

⁶ Pour plus d'information sur les ouvrages édités par Modal et FAMDT, nous renvoyons le lecteur au site Internet : www.famdt.com.

- Coget, J. (Ed.). (1996). *L'homme, le végétal et la musique*. St-Jouin de Milly: Modal-FAMDT Editions.
- Coget, J. (Ed.). (2000). *L'homme, le minéral et la musique*. St-Jouin de Milly: Modal-FAMDT Editions.
- Durif, O., & Le Quellec, J.L. (Eds). (1991). *Collecter. La mémoire de l'autre*. Niort/St-Jouin de Milly: Geste Editions/Modal-FAMDT Editions.
- Dutertre, J.F. (Ed.). (1993). *L'air du temps. Du romantisme à la world-music*. St-Jouin de Milly: Modal-FAMDT Editions.
- FAMDT. (1995). *Transmettre la musique traditionnelle aux enfants: Actes des Rencontres nationales de formateurs en musiques traditionnelles (Noth, 12-13 mai 1994)*. St-Jouin de Milly: Modal-FAMDT Editions.
- FAMDT. (1998). *Entre l'oral et l'écrit: Actes des Rencontres entre sociétés musicales et musiques traditionnelles (Gourdon, 20 septembre 1997)*. St-Jouin de Milly: FAMDT Editions.
- FAMDT. (2001). *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture: Actes du colloque (Clamecy, 26-27 octobre 2000)*. St-Jouin de Milly: Modal-FAMDT Editions.
- Guilcher, Y. (2001). *La danse traditionnelle en France*. St-Jouin de Milly: Modal-FAMDT Editions.
- Oller, C. (Ed.). (1997). *Accordéons diatoniques. Itinéraires bis*. St-Jouin de Milly: Modal-FAMDT Editions.
- Ribouillault, C., Barrot, M., & Le Quellec, J.L. (1998). *Voyage aux pays des sons – Instruments traditionnels de Poitou-Charentes*. Poitiers: CRDP de Poitou-Charentes.

Les musiques traditionnelles

Ribouillault, C. (Ed.). (1998). *Instruments de fortune... lutherie populaire*. St-Jouin de Milly: Modal-FAMDT Editions.

Vrod, J.F. (Ed.). (2002). *Violon populaire. Le caméléon merveilleux*. St-Jouin de Milly: Modal-FAMDT Editions.

DIX MOIS D'ECOLE ET D'OPERA
UN PARTENARIAT ENTRE
L'OPERA NATIONAL DE PARIS ET
LE MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Danièle Fouache

“Traitez les gens comme s'ils étaient ce qu'ils devraient être, vous les aiderez à devenir ce qu'ils sont.”

Goethe

1. Origine du projet

Le programme « Dix mois d'école et d'opéra » est né à l'Opéra national de Paris en 1991, mais ses racines sont encore plus profondes. En effet, en 1969 déjà un des premiers ateliers de pratique artistique dans le Collège d'enseignement technique de Barentin, petite ville de la province française, voyait le jour. C'est sans doute cette initiative qui fut le point de départ d'une réflexion menée sur le terrain pendant quinze années à propos de l'influence de l'art sur le développement cognitif des élèves dits en grande difficulté. Ce premier atelier ouvert à tous a accueilli des jeunes frappés d'une forme d'anorexie scolaire: perte du goût d'apprendre, résultats scolaires catastrophiques qui prenaient la forme quotidienne d'une irrésistible descente aux enfers ! Cet atelier, axé sur l'enseignement professionnel, suscita quelque étonnement: aucune sélection pour y participer, des exercices ludiques, une prise en compte de chacun avec sa différence, une forme d'expression nouvelle qui mettait en jeu des capacités « qu'on ne croyait pas posséder »

et, enfin, un lieu où l'on n'était pas évalué ! Certes, les exigences étaient grandes, mais on n'avait plus la peur au ventre, l'angoisse de ne pas savoir ! Bref, s'offrait à chacun un moyen de retrouver confiance en soi, de s'exprimer autrement et d'exister. Premier spectacle au théâtre de Barentin, première réussite, premiers applaudissements. De là à s'interroger: comment créer un pont entre l'art et la pédagogie pour aider les élèves en situation d'échec scolaire à renouer avec la réussite ?

Pour la plupart orientés par l'échec, les élèves de lycée professionnel ont souvent beaucoup de difficultés à appréhender leur scolarité pour un métier qu'ils n'ont pas choisi et vers une voie encore trop déconsidérée dans la société. Longtemps on a cru, et certains le croient encore, que la pratique d'un art ou la relation aux beaux-arts, dans l'enseignement professionnel en particulier, étaient superflues voire dangereuses parce qu'elles pouvaient éloigner les élèves des objectifs fondamentaux à acquérir pour un diplôme professionnel. Il en était de même pour l'accès à la culture ou à la littérature, réservé de préférence aux filières classiques. Le travail manuel est une affaire sérieuse au service essentiellement de l'acte technique. Du reste, il n'y a pas si longtemps, en 1995, un de nos grands penseurs contemporains faisait cette réflexion devant les caméras de la télévision: *“Comment voulez-vous qu'un élève de lycée professionnel puisse s'intéresser à Flaubert ? Pas étonnant qu'il s'ennuie en cours !”*. Encore aujourd'hui, nous craignons que l'on puisse, avec les meilleures intentions du monde (en sachant que l'enfer en est pavé), exclure en toute impunité de la culture dite « savante » (*“du pain et du sel de la connaissance”*, comme disait Vilar), la population la moins pourvue, surtout quand on sait depuis toujours que l'ignorance fragilise et rend vulnérable ! Enfin, heureusement, nous sommes en 2005, l'action artistique a fait ses preuves ! Et aujourd'hui, on peut affirmer que l'art fédère et redonne du sens aux apprentissages.

2. Le programme « Dix mois d'école et d'opéra »

Depuis la saison 1991-1992, l'Opéra national de Paris a mis en place un programme pédagogique intitulé « Dix mois d'école et d'opéra », en partenariat avec l'Education nationale et les Académies de Paris, Versailles et Créteil. L'idée de ce programme était de rassembler dans le théâtre dit le plus élitiste de France les jeunes qui en sont le plus éloignés, de redonner confiance à ces jeunes élèves qui ont souvent une piètre image d'eux-mêmes, d'adopter une stratégie de valorisation de l'enseignement technique, de tenter de redonner du sens à l'acquisition des apprentissages pour aider chaque élève à sortir du sentiment d'exclusion. « Dix mois d'école et d'opéra » s'adresse donc en priorité aux jeunes, scolarisés pour la plupart en zones d'éducation prioritaire, qui ont difficilement accès à la culture. Ce programme est fondé sur le partage et veut conduire chaque jeune sur le chemin de la réussite grâce à l'outil magnifique que constitue l'Opéra national de Paris, avec ses personnels aux savoir-faire techniques et artistiques majeurs qui représentent une centaine de corps de métiers différents.

2.1. Objectifs du programme

Dans cette aventure partenariale, l'idée force est de convaincre les élèves d'entrer dans les lieux qu'ils croient « interdits » ou « inintéressants » pour eux, et de se les approprier. Il s'agit en fait d'une véritable éducation à la citoyenneté que l'on pourrait définir de la façon suivante:

- *restaurer une image de soi positive* sans laquelle il ne peut y avoir de dynamique de réussite ni de réelle volonté d'appartenance;
- *réintroduire de l'humanité* dans la relation à l'autre en multipliant des rencontres avec de référents adultes que les jeunes n'ont pas l'occasion de rencontrer: échange,

prise de parole, écoute, respect. Pouvoir s'exprimer, ne plus avoir peur de l'autre, est un facteur de valorisation considérable;

- *retrouver des repères* par rapport au monde du travail en soulignant l'importance d'avoir des référents adultes investis positivement dans le monde du travail: journalistes, équipes TV, artistes (comédiens, metteurs en scène), chanteur, danseur, sportif, conteur, ou relation avec institut, entreprise, etc. et ainsi permettre aux jeunes de retrouver le sens des valeurs (conscience professionnelle, valeur de l'effort, fierté du travail bien fait, plaisir du métier);
- *donner du sens aux apprentissages* en imaginant la construction d'un projet impliquant toutes les disciplines et permettant aux élèves d'acquérir savoirs et savoir-faire de façon concrète et vivante;
- *montrer ce qu'on fait et en ressentir du plaisir et de la fierté* en associant au projet le maximum d'élèves, de classes, de cursus, de partenaires différents, en décroissant les éléments du système éducatif et en apprenant à vivre ensemble;
- *recréer le lien social* à travers des situations valorisantes;
- *respecter règles et codes* en apprenant les unes et les autres à la fois par l'exemplarité, le respect mutuel adulte - élève en construisant des rites permettant de donner l'idée d'une construction sociale indispensable pour canaliser les pulsions. Par exemple, exiger le silence quand quelqu'un entre dans la classe, respecter les horaires, etc.;

- *communiquer oralement*, malgré des difficultés avec la culture de l'écrit, en visant l'atteinte de savoirs de grande qualité par l'ouverture aux autres, au monde, etc. En dépassant sa peur de l'autre et de sa différence, en osant s'exprimer et donc prendre la parole, pour chercher valorisation et renforcement;
- *s'approprier le patrimoine culturel* de proximité pour consolider le sentiment d'appartenance et pour permettre de développer progressivement responsabilité et sens critique;
- *valoriser l'enseignement professionnel et technique* en montrant que tout métier technique peut avoir sa dimension artistique et que l'art et la culture associés aux métiers contribuent à l'élaboration de l'objet technique dans sa dimension la plus noble et la plus perfectionnée;
- *décloisonner le système éducatif* en permettant aux professeurs de cursus différents de se rencontrer pour mieux se connaître et se respecter;
- *lutter contre les idées reçues* et faire évoluer les mentalités dans le sens du « vivre ensemble avec ses différences ».

2.2. Organisation

Aujourd'hui ce programme rassemble 30 classes, soit près de 800 élèves de 5 à 22 ans, issus d'écoles maternelles et élémentaires, de collèges, de lycées professionnels et techniques. Il repose sur un contact direct avec les métiers du spectacle, un suivi de relations, d'échanges et d'activités avec le personnel administratif, technique et artistique de l'Opéra national de Paris.

Chaque équipe pédagogique construit un projet liant la classe et l'opéra avec ses élèves, fixe des objectifs de formation permettant de mettre en jeu diverses compétences à partir des activités proposées par les deux théâtres. Le projet pédagogique s'articule autour de différentes visites, études, rencontres et travaux effectués à l'opéra (sites de Garnier et Bastille). Intégré à la vie scolaire pendant une année avec possibilité de reconduction, il est adapté à chaque élève en fonction de ses difficultés, de ses besoins, de ses demandes. Les jeunes effectuent des visites, des rencontres et assistent à plusieurs générales de spectacles de ballet et d'opéra.

En outre, quelques classes (généralement trois) de cursus différents participent chaque année aux ateliers de pratique artistique (chant, danse et théâtre). Ces ateliers s'adressent à des classes entières dont les élèves pour la plupart s'excluent spontanément de toute pratique artistique quelle qu'elle soit. Le caractère obligatoire de ces pratiques artistiques permet d'impliquer des élèves qui se mettent eux-mêmes à l'écart croyant ces activités réservés uniquement à ceux qui réussissent. Ce faisant, respecter un élève, ce n'est pas aller seulement dans le sens de son plaisir immédiat, mais cela consiste aussi et principalement à lui ouvrir de nouvelles portes qu'il n'ouvrirait pas lui-même. Depuis 1993, le travail dans les ateliers de pratique artistique se déroule sur deux années à raison de trois heures par semaine.

La publication d'un journal, la réalisation d'expositions et la présentation, à l'amphithéâtre de l'Opéra Bastille, d'un spectacle clôturent le programme. Depuis 1996, une action envers les familles et les quartiers se développe, et les parents sont de plus en plus impliqués dans le « projet opéra » et la vie scolaire de leurs enfants.

3. Bénéfices pour les jeunes

Les lieux de culture qui sont des espaces de liberté, des lieux porteurs d'émotions et de rêves, constituent un magnifique outil de valorisation personnelle qui permet de développer un comportement d'accueil, de curiosité, d'écoute et de questionnement sur ce que l'élève ne connaît pas.

3.1. Impressions générales

Au contact de ces lieux, qui sont aussi des lieux de contraintes et d'efforts, les élèves qui ont perdu tout repère découvrent auprès des professionnels un comportement nouveau à l'égard du travail, une autre façon d'être, de penser, de voir, de ressentir. Ils découvrent des professionnels passionnés par leur travail qui ont goût de l'effort, conscience professionnelle, passion du travail bien fait. Valorisés eux-mêmes par la qualité de la relation qui s'établit avec des professionnels passionnés, aux savoir-faire exceptionnels, les jeunes élèves retrouvent une valorisation de leur formation professionnelle et manifestent une curiosité qui, progressivement, suscite le désir de se perfectionner, d'être actifs et d'être témoins du spectacle vivant (leur premier spectacle !), que l'on pourrait comparer à la construction d'une immense chaîne dont chaque métier est un maillon indispensable. Investis dans un projet qui a du sens, ils développent des capacités de communication, d'expression, l'esprit d'équipe et l'acceptation de la différence.

Tout ceci a pour effet de modifier leur comportement, de changer positivement le regard porté sur eux, et par là même, de restaurer l'image de soi. Ainsi valorisés, les élèves retrouvent le goût de l'étude et découvrent le plaisir de s'investir dans des projets où art et culture intégrés à toutes les disciplines scolaires contribuent à l'élaboration de l'objet technique dans sa dimension la plus noble et la plus perfectionnée, oeuvrant ainsi à la construction du citoyen.

Grâce à cette imprégnation sur la durée, les jeunes réinvestissent dans ces ateliers à la fois leurs connaissances de l'opéra et les émotions ressenties lors des visites et des spectacles. Didier Grojsman (2004, p. 17), responsable musical et chef de chœurs, s'exprime ainsi à propos de l'expérience:

“La première année constitue une étape fondatrice du projet: écoute, respect, mise en place de règles de vie et de fonctionnement, acquisitions de rituels de travail et découverte de techniques et répertoire propre à chaque discipline. Le tout encadré par des professionnels de haut niveau, dans des conditions techniques respectueuses du travail demandé. Seul, ce postulat de départ garantit la fusion permanente du plaisir et de l'exigence.

Deuxième année de travail pour les chanteurs... Les bases sont construites, les rituels de travail intégrés. Ces fondations permettent à tous les enfants d'aborder les partitions de la future création. Deux innovations fondamentales, auxquelles je tenais particulièrement, ont vu le jour depuis septembre dernier: la présence à toutes les répétitions d'un pianiste accompagnateur, et la commande passée à un compositeur pour une écriture sur mesure adaptée à chaque tranche d'âge. Par ailleurs, chaque classe abordera des œuvres du répertoire lyrique: Verdi, Mozart, Gounod, Bizet...

Des conditions dignes de l'Opéra national de Paris pour que l'exigence et le plaisir se développent dans un respect mutuel entre la pratique amateur et la pratique professionnelle.”

3.2. Evaluation auprès des jeunes et de leurs professeurs

Une évaluation du programme a été effectuée à partir des résultats obtenus par des élèves (en situation d'échec) dans les classes de trois académies issus pour la plupart de milieux socioculturels extrêmement défavorisés¹. Huit items ont été retenus: le comportement et l'assiduité de l'élève; la vie en groupe et particulièrement le respect des règles et de l'autre; le travail de l'élève et son goût à l'effort; l'implication de l'élève et particulièrement sa capacité de concentration et d'investissement; la production écrite; l'expression orale; les réalisations concrètes (dessins, maquettes par exemple); la capacité à lire et à comprendre. Chaque item fait l'objet de trois modalités: l'élève a fait une évolution positive en cours d'année, l'élève donne entière satisfaction, l'élève nécessite encore une attention particulière de la part des professeurs.

Tableau 1. – Résultats chiffrés de l'évaluation (en pourcents).

	Evolution positive	Entière satisfaction	Attention particulière
1. Comportement	56	63	9
2. Vie en groupe	57	66	10
3. Travail et effort	50	50	12
4. Implication	52	52	12
5. Production écrite	55	56	9
6. Expression orale	51	72	11
7. Réalisations	52	52	10
8. Lire et comprendre	43	54	9

¹ Enquêtes menées (sur demande de Danièle Fouache) par l'équipe pédagogique de la classe auprès de chaque élève. Une fiche d'évaluation a été établie et a été accompagnée d'un commentaire général sur l'évolution de la classe au cours des deux années du projet (2003-2004).

Les bilans écrits des professeurs montrent que la plupart des élèves font évoluer leur comportement de façon positive et retrouvent des motivations au travail dès la première année. Les objectifs attendus (respect des règles, conscience professionnelle, valeur de l'effort, fierté du travail bien fait) sont progressivement atteints. Accueillis merveilleusement par les professionnels de l'opéra, toujours à l'écoute de leurs questions, ils réapprennent, grâce à la qualité de la relation, le plaisir de s'exprimer et de communiquer avec les adultes. Les professeurs sont unanimes pour dire que tout cela améliore considérablement l'ambiance de la classe et le climat de confiance entre élèves et adultes. Dès la première année, *“ils deviennent plus assidus, acceptent les horaires, et comprennent l'importance d'une tenue correcte, aussi bien verbale que physique”*².

Selon les dires de certains enseignants, pour les plus jeunes et ceux qui sont le plus en difficulté, les résultats sont spectaculaires: *“pas d'absentéisme, mais une assiduité exemplaire. Les enfants aiment venir à l'école et raconter à leurs parents ce qu'ils y font. Ils manifestent de la solidarité et de l'entraide dans la classe. Plus de violence ! Les conflits se résolvent par le dialogue. Cela permet de responsabiliser les élèves et de leur faire intégrer un comportement social et civique, plutôt que de réprimer. Le soutien des familles pour le projet est très important. Les progrès scolaires sont fabuleux. Certains élèves, partis de très bas, n'arrivent pas forcément très haut en fin d'année, mais ce qui importe c'est qu'ils aient trouvé l'envie et le goût d'apprendre”*. Les professeurs soulignent encore que la relation avec les lieux de culture, dès le plus jeune âge, évite aux élèves l'écueil de l'échec scolaire au collège. Pour les élèves plus âgés, les résultats sont surtout probants dès la deuxième année. Les professeurs constatent néanmoins que

² Les citations des professeurs proviennent des bilans écrits qui leur sont demandés lors de la dernière réunion des équipes pédagogiques organisée à l'opéra sur "Dix mois d'école et d'opéra" et qui clôture l'année. Propos relevés en juin 2002 et 2003 par Danièle Fouache.

les filles, globalement, ont plus de facilité à surmonter leur échec que les garçons. Enfin, un constat récurrent depuis des années: ce projet a des effets positifs sur les élèves quand les équipes (et non pas un seul professeur) sont complètement impliquées avec leur chef d'établissement (ainsi, deux classes en 2003 n'ont pu mener à bien leur projet faute d'implication des adultes qui n'ont pas su travailler en équipe).

On observe aussi que ce projet a des effets très positifs sur les professeurs également qui découvrent une autre façon d'enseigner et un autre regard dans la relation avec leurs élèves.

4. Bénéfices pour les collaborateurs de l'opéra

A la lumière de l'enquête menée par Pauline Graulle (2003), étudiante stagiaire dans notre service, il est aujourd'hui possible d'affirmer que l'impact de ce programme sur les personnels de l'Opéra national de Paris est considérable. Voici en substance les résultats de cette analyse au travers de propos glanés auprès de différents collaborateurs:

La rencontre avec les élèves et leur regard admiratif porté sur l'opéra renforce l'image positive des professionnels qui se sentent appartenir à un groupe valorisé. *“Ce qui est fascinant, en fait, c'est les yeux grands ouverts”*, dit un professionnel à propos de sa rencontre avec les jeunes élèves. Ou bien: *“Ça me donne encore plus conscience d'avoir la chance d'être ici”*. Rien d'étonnant à ce que les personnels aient envie d'en savoir davantage sur ce que les élèves ressentent quand ils sont dans les théâtres. *“La venue des élèves concourt donc à la valorisation des professionnels et de leurs métiers mais aussi à celle de l'institution qui s'en trouve renforcée...”*. Ces rencontres favorisent pour le personnel l'accroissement de l'estime de soi et de son groupe, en permettant d'affirmer une identité individuelle tout en restant fidèle à l'institution.

D'autre part, l'image élitiste de l'opéra est un facteur de motivation supplémentaire pour les professionnels, parfois issus eux-mêmes de milieux populaires, d'accueillir les élèves à l'opéra et de leur ouvrir leur lieu de travail. Cette démarche citoyenne permet à chacun d'être plus proche de ses propres aspirations sociales et de ses valeurs personnelles. *“Ça participe d'une démarche de communication, d'ouverture, ça va dans le sens de ce à quoi nous croyons”*, disent-ils. Les professionnels retrouvent dans le projet une communauté de pensée et d'objectifs: *“Ce dont nous sommes le plus fiers, c'est la politique du partenariat « Dix mois d'école et d'opéra ». S'il y a une politique exemplaire de l'opéra, c'est bien celle-ci...”*.

La plupart éprouvent du plaisir à transmettre, à partager, à jouer un rôle social, et à participer aussi à la sauvegarde de la mémoire des deux théâtres Garnier et Bastille. Cette démarche éducative leur donne le sentiment d'être utiles dans ce combat contre les inégalités, et d'être en adéquation avec l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et qu'ils ont envie de donner aux jeunes, tout en se sentant représentatifs de l'institution. Ainsi, en permettant aux membres du personnel de satisfaire leurs aspirations sociales, « Dix mois d'école et d'opéra » concourt à l'amélioration de leur vie professionnelle, en introduisant à la fois, au sein même du travail, plaisir, valorisation personnelle et estime de soi renforcés.

C'est probablement la richesse des catégories socioprofessionnelles et les différentes nationalités présentes au sein des deux théâtres, qui autorisent l'entrée des élèves dans le système sans générer trop de perturbation à l'opéra. L'entrelacement des cultures confère à la « Maison » une meilleure adaptabilité. La venue des jeunes est considérée par beaucoup comme une « bouffée d'air frais ».

Enfin, d'après l'analyse de Pauline Graulle, il semblerait que le programme « Dix mois d'école et d'opéra » renforce l'institution et sa propre image, grâce à l'ouverture du système sur son

environnement le plus éloigné. La présentation à tous les partenaires du « Carnet d'opéra » rassemblant les projets des classes impliquées, la publication du « Journal des jeunes », offert à tous, la présentation à tous les partenaires des « projets opéra » dans les établissements scolaires, le « Spectacle des jeunes » à l'amphithéâtre de l'Opéra Bastille, contribuent très largement au désir de chacun de participer activement au développement d'un tel programme.

5. En guise de conclusion

« Dix mois d'école et d'opéra » est un programme qui induit une pédagogie de la réussite qui parie sur l'éducabilité et la perfectibilité de chacun. Ce programme repose sur la conviction profonde que tout jeune, quel qu'il soit, peut accéder à toutes les œuvres qui élèvent l'esprit, à condition que la méthode pédagogique permette cette rencontre avec les « œuvres ».

5.1. Des principes qui ont fait leurs preuves

A la suite de ces années d'expérience, nous avons pu identifier quelques principes sur lesquels ce programme repose :

- On ne peut être exigeant que si l'on propose une forme d'excellence.
- La qualité du regard libéré de tout jugement à priori est absolument déterminante pour l'évolution de l'élève.
- Il n'y a pas de projet sans effort, sans travail.
- Il est fondamental d'offrir à ces jeunes quelque chose de grand, de beau, d'ambitieux, car ils peuvent aller très haut à condition de retrouver une valorisation d'eux-mêmes à travers un projet ambitieux, exigeant, et qui a du sens.

Yehudi Menuhin, violoniste américain et chef d'orchestre, décédé en 1999, adressait, un mois avant sa mort, ce texte au Conseil européen. Il avait 82 ans.

“Ce n'est que l'exercice de l'art, de nos sens et de la diversité des cultures qui est capable d'enfanter le vrai respect de l'autre et le désir de paix permettent d'accomplir nos propres réalisations ainsi que les réalisations collectives de tous ceux qui partagent notre responsabilité envers notre terre souffrante. Ce n'est qu'avec une formation créatrice qui ne supprime aucun don de l'enfant, mais qui au contraire le civilise, que nous pourrons ensemble engendrer une société qui domine et absorbe sa violence. C'est l'art qui peut structurer les personnalités des jeunes citoyens dans le sens de l'ouverture de l'esprit, du respect de l'autre, du désir de paix. C'est bien la culture qui permet à chacun de se ressourcer dans le passé et de participer à la création du futur. C'est elle seule qui, en unissant la diversité, nous offrira une vraie conscience...” (1999, p. 23)

5.2. Perspectives d'avenir

Le programme « Dix mois d'école et d'opéra », qui est en constante évolution, s'enrichit chaque année de nouveaux objectifs: susciter dans les établissements scolaires l'émergence de projets nouveaux avec d'autres structures culturelles de proximité, développer les relations avec les différents partenaires sociaux, faire évoluer les méthodes pédagogiques des professeurs, modifier, pour une meilleure communication, les relations parents - enfants, les relations enseignants - enseignés, et les relations collégiens - lycéens de l'enseignement technique, pour que jamais plus on n'entende dans les collèges: *“Pas bon en math, pas bon en français, pas bon en ... Attention, si tu continues comme ça, tu iras en lycée professionnel !”*.

Aujourd'hui, le rayonnement de ce programme est considérable: les partenariats entre l'Education nationale et les lieux de culture se sont développés dans toutes les régions de France y compris dans les départements d'outre-mer.

De nombreux échanges existent avec l'Europe, et de grands projets sont en train de naître avec la Chine (Opéra de Pékin) et avec l'Argentine (Théâtre Colón de Buenos Aires), pour que des milliers de jeunes puissent, au contact de la culture, du spectacle vivant et de la pratique artistique, accroître leurs chances de réussite.

Bibliographie

Graulle, P. (2003). *Dix mois d'école et d'opéra. Quand le système scolaire et une institution culturelle nationale se rencontrent. Etude psychosociologique des relations intergroupes et de leurs répercussions sur l'Opéra national de Paris*. Travail de mémoire non publié, Université Paris I, Panthéon-Sorbonne, Paris.

Grojsman, D. (2004). *Dix mois d'école et d'opéra, les objectifs des ateliers de pratique artistique et le contenu des projets des classes inscrites dans le programme*. Paris: Carnet Opéra 2004-2005, Opéra de Paris.

Menuhin, Y. (1999). Le testament: paix et éducation artistique. *L'école de l'Art, Magazine de l'éducation artistique*, 17, 17-25.

CHANTER A L'ECOLE, CHANTER A L'OPERA

LECTURES CROISEES D'UN PROJET DU SERVICE EDUCATIF DU THEATRE ROYAL DE LA MONNAIE A BRUXELLES

Sabine de Ville

Nous rendons compte ici d'un projet développé en 2003 par le Service éducatif du Théâtre de la Monnaie, à l'occasion de son 10^e anniversaire. Après quelques mots introductifs sur les manifestations liées à ce jubilé, nous décrivons le contexte de ce projet particulier, son développement, son aboutissement et surtout, l'évaluation que nous avons tenté d'en faire avec tous ses acteurs.

1. Les 10 ans du Service éducatif

La saison anniversaire du Service éducatif fut proche des saisons habituelles, une manière de confirmer ses missions fondamentales: accueillir et informer le public jeune, le plus souvent en structure scolaire, et toutes les catégories de public qui n'ont pas naturellement, fréquemment ou aisément accès à l'opéra; leur donner l'occasion de se réapproprier de manière active ce genre qui marie toutes les disciplines artistiques.¹

Dans le cadre des dix ans du département, plusieurs initiatives furent prises.

¹ Pour des informations plus détaillées sur le Service éducatif, voir l'annexe 1.

Trois rencontres rassemblèrent successivement enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur pour réfléchir aux formes et aux enjeux du travail éducatif ainsi qu'aux relations entre la culture, l'art et l'école. Lors de cet examen critique et prospectif, les praticiens, les enseignants, les responsables pédagogiques et politiques échangèrent leurs vues, permettant de dégager quelques-uns des axes de notre travail futur.

Par ailleurs deux projets inédits virent le jour. Le premier s'adressait aux établissements du secondaire et du supérieur sous l'intitulé « classe production ». Nous proposons aux enseignants de se saisir d'une des productions de la saison et d'amorcer à partir de celle-ci un travail créatif: conception et réalisation d'une production dont la nature et la forme seraient définies librement. Dans un tel processus, les étudiants approchent concrètement les multiples aspects de la réalisation d'un spectacle d'opéra. L'ensemble des productions – écrits, décors, costumes, performances, vidéos – est présenté au théâtre en fin de saison, lors d'une rencontre qui rassemble toutes les écoles participantes. Ce projet laisse toute l'initiative à l'enseignant: celui-ci fait les démarches qu'il juge nécessaires et notre département se positionne comme un centre de ressources, s'appliquant à répondre aux demandes et aux questions qui lui sont adressées.

Le second projet, celui qui nous occupe ici, est proposé aux écoles fondamentales par notre département et par *Arsmuzikina*, l'antenne pédagogique du festival de musique contemporaine *Ars Musica*². Nous l'intitulons « Chanter à l'école, chanter à l'opéra ».

² Pour des informations plus détaillées sur ce festival et sur *Arsmuzikina*, voir l'annexe 1.

2. Le projet « Chanter à l'école, chanter à l'opéra »

2.1. Le déroulement du projet: ateliers et concerts

Le projet se déroule de janvier à fin mars 2003. Nous proposons aux classes de dernière année de l'école primaire (enfants de 11 à 12 ans) d'apprendre quatre pièces spécialement composées pour le projet par des compositeurs belges et de les donner au terme de trois mois d'ateliers vocaux à l'école, avec d'autres oeuvres, en concert public. Les écoles s'inscrivent dès septembre 2002: 600 enfants avec leurs professeurs, issus d'écoles francophones et néerlandophones s'engagent dans l'aventure.

Les écoles doivent prendre l'engagement ferme de dégager le temps nécessaire aux ateliers hebdomadaires de chant et d'assurer le suivi durant le reste de la semaine, avec un professeur de musique s'il y en a un dans l'établissement. Parallèlement, le projet est adressé à l'un des chœurs d'enfants de la Monnaie: 45 jeunes de 9 à 12 ans dont la pratique vocale est évidemment très différente de celle des écoliers (cinq heures par semaine durant toute l'année scolaire).³ Denis Menier, responsable du chœur d'enfants, assure la direction musicale de tout le projet.

Les collaborateurs du Service éducatif, chanteurs (mais pas exclusivement dans le domaine du chant classique) amorcent le projet à la Monnaie avec une journée de travail vocal pour les enseignants. C'est, pour certains, une toute première rencontre avec le Théâtre de la Monnaie et, pour la majorité, une première expérience de pratique vocale.

Ensuite le projet démarre à l'école: une journée d'atelier par semaine est prévue de janvier à mars pour tous les enfants concernés. Il s'agit de découvrir la voix de chacun, de la former et de l'exercer avant d'entrer dans le répertoire proposé.

³ Pour des informations plus détaillées sur les chœurs d'enfants de la Monnaie, voir l'annexe 1.

La chose n'est pas simple: nombreux sont les enfants qui n'ont aucune pratique, ni musicale, ni vocale.

Ceux d'entre eux qui font de la musique et/ou du chant par ailleurs, sont rapidement investis d'un rôle de locomotive dans la classe. Ce temps de formation vocale et d'apprentissage du répertoire sera vécu de manière différente selon les écoles; il en sera question lors de l'évaluation.

Une répétition générale a lieu dans la grande salle de la Monnaie le lundi 19 mars. Ce sont les premiers moments de rencontre et d'ajustement entre toutes les classes, le chœur d'enfants et le chef d'orchestre. Le premier concert est donné le mercredi 21 mars dans la grande salle de la Monnaie. Après une générale publique, le second concert a lieu le dimanche 25 mars dans la salle de concert de Flagey et dans le cadre de la journée de clôture du festival *Ars Musica*. A la Monnaie, le public est principalement constitué des parents et des familles des enfants. Le dimanche, parce qu'il s'inscrit dans une journée complète de manifestations musicales, le concert s'ouvre à un public plus large. Les deux concerts seront vécus par les acteurs du projet, enseignants, collaborateurs du Service éducatif, parents et enfants, comme un très beau moment musical, abouti et maîtrisé.

2.2. Les œuvres

Le programme proposé aux écoles associe quatre créations composées pour l'occasion par des compositeurs belges: *Ils étaient trois sur la route* de Pierre Bartholomé, *Le baillement d'Eole* de Philippe Boesmans, *Come here, Ulysses* de Luc Brewaeys et *Orpheus, toverzanger in de onderwereld* de Wim Henderickx.⁴ Les pièces, courtes, comprennent une partie simple destinée aux enfants des écoles et une partie plus complexe

⁴ L'annexe 2 présente de courtes notices biographiques de ces quatre compositeurs.

confiée au chœur d'enfants de la Monnaie. Les deux ensembles se répondent ou chantent de concert. A ce programme s'ajoutent des extraits des *Friday Afternoons, opus 7*, de Benjamin Britten, un chant d'accueil et un chant de départ. Il n'était pas si simple de trouver un équilibre entre les capacités des enfants – que les compositeurs évaluaient difficilement – et l'indispensable exigence musicale qui habitait le projet. Le défi fut bien là: proposer un répertoire ambitieux qui, pour autant, ne mette pas les enfants des écoles en difficulté excessive.

2.3. Les objectifs du projet

Nous poursuivons plusieurs objectifs en entreprenant ce projet. Nous voulons remettre du chant à l'école et nous donner l'occasion d'y vérifier l'intérêt d'une pratique vocale collective: intérêt artistique, intérêt pédagogique au sens strict, en raison de toutes les compétences qu'une pratique comme celle-là mettrait en œuvre, intérêt « social » et institutionnel. Nous voulons organiser un projet « partagé » dans lequel les enseignants et la Maison d'opéra travailleraient ensemble à la construction de savoirs et de pratiques nouvelles dans le domaine musical. Nous voulons réaliser une familiarisation avec l'opéra, et dans ce cas précis avec l'opéra contemporain, à travers une expérience active et concrète. Nous voulons enfin faire vivre aux enfants l'expérience du concert public avec le chœur d'enfants, un aboutissement fort après des semaines de travail dans les écoles.

2.4. Le contexte du projet

Les programmes officiels de l'école fondamentale en Communauté française de Belgique⁵ varient selon les réseaux d'enseignement mais tous prévoient, selon des modalités propres, une

⁵ Pour des informations plus détaillées sur les responsabilités de la Communauté française du point de vue des programmes scolaires, voir l'annexe 1.

initiation à la musique à travers des pratiques de découverte et d'expérimentation. Dans la réalité, cette initiation est souvent limitée. Peu d'enseignants ont le bagage musical requis pour assumer ce type d'apprentissage. Les écoles qui en ont la capacité financière recrutent des professeurs de musique qui peuvent alors déployer une véritable initiation musicale. Mais dans la majorité des établissements francophones, la culture et la pratique musicales sont les grands absents de la vie scolaire. Ainsi lorsque le Service éducatif de la Monnaie fit la proposition aux écoles primaires de participer à un projet se donnant pour objectif de maîtriser des créations vocales contemporaines, celles-ci ne s'inscrivirent pas en masse. Nous y voyons au moins deux raisons: l'appréhension face à un objectif qui pouvait être jugé trop ambitieux au regard de la pratique musicale dans l'école et la difficulté de légitimer un projet comme celui-là dans une culture scolaire qui fait peu de place à la musique.

3. L'évaluation par les enseignants

Notre propos ne concerne que les écoles francophones: dix classes réparties dans cinq écoles. Un questionnaire est adressé aux enseignants pour approcher les représentations qu'ils se font de l'expérience. L'élaboration de ces questionnaires est faite de manière empirique. Nous y formulons un ensemble de questions qui nous semblent couvrir correctement le projet.

Tout d'abord, nous cherchons à définir le profil des enseignants, puis nous tentons de cerner les objectifs pédagogiques, artistiques, éducatifs et institutionnels qu'ils ont poursuivis dans cette entreprise inédite pour eux. Une seule école ne répond pas à nos questions: dans cet établissement, une enseignante coutumière de projets musicaux avec la Monnaie a convaincu deux collègues de s'engager dans ce projet. Ce seront, au long du projet, les enseignants les moins communicatifs et, du moins en apparence, les moins investis.

Les premières questions portent sur le profil des enseignants qui ont tenté l'expérience et plus particulièrement sur leurs goûts et leur pratiques en matière culturelle: tous se définissent comme des amateurs de musique classique et de musique en général, trois d'entre eux sont des praticiens de la musique.

Nous les interrogeons sur la genèse du projet: qui en a pris l'initiative et quel soutien la direction de l'école a-t-elle ou non apporté à l'entreprise ? Tous ont pris d'eux-mêmes l'initiative de la participation au projet avec, dans tous les cas, le soutien clair de la direction. Dans une des cinq écoles, la direction s'engage au point de participer à la journée de travail vocal organisée pour les enseignants à la Monnaie.

Nous ne leur avons pas demandé de définir leur école et leur classe: nous n'avons pas d'autre critère de sélection que de nous en tenir à des écoles situées en région bruxelloise. Pour le reste, la motivation, l'appui de la direction et l'engagement d'assurer le suivi chaque semaine en s'aidant si possible d'un intervenant musical ont fait la différence.

Pour ce qui est d'un repérage socio-économique, les écoles francophones engagées dans le projet rassemblent toutes une population relativement homogène – petite et moyenne bourgeoisie; elles ne font assurément pas partie des établissements les plus sensibles de la région bruxelloise.

3.1. Les objectifs et les acquis pédagogiques

Quelles compétences un projet comme celui-là permet-il de développer: s'agit-il de mobiliser les compétences habituellement sollicitées dans la pratique pédagogique au sein d'une expérience nouvelle ou s'agit-il plutôt de mobiliser de nouvelles compétences ?

A propos des compétences traditionnellement mises en œuvre dans la pratique scolaire, les enseignants indiquent combien ce

projet a mobilisé la concentration, l'écoute, l'attention et la réactivité des enfants dans une pratique collective: *“respect des consignes, concentration, développement de la capacité d'écoute, poursuite d'un objectif collectif”*.

Pour ce qui est des compétences qualifiées de nouvelles, un ensemble de réponses évoque l'apprentissage purement musical: poser sa voix, sa respiration, percevoir le rythme, la hauteur et l'intensité des sons, apprendre à chanter, à interpréter, entrer dans des jeux musicaux inconnus, maîtriser chants et canons. Un second thème évoque la capacité nouvelle de s'exprimer à travers les pratiques évoquées ci-dessus: *“s'exprimer par la voix, communiquer”*, et à travers la question du corps, du mouvement et de l'occupation de l'espace: *“utiliser son corps et sa voix pour s'exprimer”*.

Enfin un thème recouvre ce que nous pourrions définir comme la construction de savoirs culturels et musicaux, évoqués par un enseignant comme *“découvrir, écouter, expérimenter; développer l'intérêt pour l'art et la culture”*. On remarquera qu'aucun enseignant ne pointe le caractère multilingue des œuvres proposées comme une opportunité pédagogique; lors du projet, cette particularité sera en effet ressentie plutôt comme une difficulté.

3.2. Les objectifs et les acquis artistiques et culturels

Nous suggérons les items suivants aux enseignants:

- inscrire les enfants dans un processus créatif;
- leur faire découvrir l'univers de la voix et du chant;
- leur faire découvrir l'univers de la musique classique;
- leur faire découvrir l'univers de la musique contemporaine;
- leur faire découvrir l'opéra, le lieu et le genre.

Reprenant à leur compte ces énoncés, quitte à les nuancer, les enseignants mettent en avant la notion de découverte: ils reprennent le terme dans la majorité de leurs réponses. Ils mettent ainsi en évidence la rareté de ce type d'expérience et d'apprentissage dans leur pratique scolaire courante.

Ce projet leur a permis – par ordre d'importance – de faire découvrir l'univers de la voix et du chant, de nouvelles formes musicales, des œuvres et des compositeurs nouveaux, la musique classique et la musique contemporaine et l'opéra *“comme lieu magique, à respecter”*.

Cela étant, cette découverte ne se fait pas sans difficulté, en particulier pour la musique classique *“que beaucoup d'enfants rejettent à priori”* et pour la musique contemporaine, même si l'un des enseignants signale que *“l'apprivoisement semble s'être fait et c'est encourageant”*.

Dans les objectifs artistiques, certains enseignants reprennent l'ensemble des compétences déjà évoquées dans les objectifs pédagogiques et qui ont à voir avec les compétences vocales et musicales: maîtrise de la voix, du rythme, du souffle, repérage de la hauteur et de l'intensité des sons, maîtrise du chant et des canons. A propos de processus créatif, deux enseignants font observer que les enfants ont été conduits à apprendre un répertoire défini. Ils n'ont pas été mis en situation de créer et c'est, selon eux, une des limites du projet.

D'autres évoquent les développements artistiques ou créatifs qu'ils ont donnés au projet dans le domaine des arts plastiques, de l'expression écrite et orale et de l'opéra, comme si l'expérience stimulait leur inventivité personnelle dans des domaines d'expression complémentaires. L'un d'entre eux dit *“avoir travaillé l'expression orale à propos des émotions ressenties lors de l'écoute des quatre compositions”*.

Enfin certains enseignants évoquent la découverte que les enfants ont faite de l'exigence du travail artistique, de sa difficulté, de l'effort qu'a demandé le répertoire proposé. Ils évoquent la difficulté, par moments trop grande à leurs yeux, l'âpreté relative du travail conduit avec les enfants et le temps trop compté pour faire aboutir celui-ci.

3.3. Les objectifs et les acquis socio-éducatifs

Les enseignants évoquent ici toute une série de préoccupations concernant le rapport des enfants à l'école et les relations entre eux. La notion de projet de groupe est à nouveau évoquée, tout comme celles de défi et d'exigence assumée en commun. On remarquera que cette dimension traverse toute l'évaluation: *“faire découvrir aux enfants la valeur d'un défi collectif, la fierté de se surpasser”*. La dimension collective est aussi évoquée par rapport aux relations de nécessaire tolérance qui doivent s'installer entre les enfants: *“développement du respect et de la volonté de réussir ensemble”*. Le chant pris comme expérience collective semble avoir frappé les enseignants qui accordent clairement beaucoup d'importance à cette dimension: *“Le chant n'est beau que si on le chante ensemble.”*

Enfin un enseignant évoque le fait que certains enfants enthousiastes dès le début ont pu gagner leurs condisciples à ce projet: une dynamique autre que celle de l'enseignant a donc pu opérer à l'intérieur de la classe.

Les enseignants détaillent toute une série d'attitudes relationnelles induites, selon eux, par ce projet: outre la tolérance évoquée plus haut, ils parlent de solidarité, de capacité à accepter les autres comme ils sont – celui qui chante trop haut, trop bas, trop fort, faux. Ils évoquent aussi les réaménagements à l'intérieur du groupe-classe: ceux qui peuvent désormais soutenir le regard des autres, ceux qui se révèlent compétents dans le domaine de la musique, du chant, de l'expression, alors qu'ils

sont plus vulnérables dans les domaines strictement scolaires et inversement: *“Certains enfants dits faibles, se réalisent et se révèlent très heureux dans le chant.”*

3.4. Les objectifs et les acquis institutionnels

Les enseignants souhaitaient-ils que ce projet ait un impact au sein de leur établissement ? Si oui, comment définissent-ils leur objectif en cette matière et dans quelle mesure a-t-il été atteint ?

Ceux qui s'expriment dans cette rubrique disent leur volonté de combler *“l'énorme lacune musicale à l'école”*, regrettant par ailleurs *“le peu d'espace laissé à l'école pour ce qui est artistique”*. Ils parlent aussi de leur volonté de marquer plus d'intérêt à l'art musical. Ils confirment en cela la relative absence de la musique, de la culture et de la pratique musicale à l'école.

D'autres évoquent leur volonté d'ouvrir les enfants et l'école au monde; ce projet impliquait en effet de se mettre en relation avec une grande institution culturelle et, ensuite, de se confronter à un public.

Les enseignants évoquent peu les mutations qu'ils espèrent voir s'opérer dans leur école: soit ils ne sont pas encore en mesure d'évaluer ce que le projet peut avoir semé dans leur établissement, soit ils savent que ces mutations réclament beaucoup de temps et ils ne prétendent pas avoir infléchi quoi que ce soit en quelques semaines.

Du côté des limites du projet, les principales remarques portent sur le désir insuffisamment entendu de rencontres et de contacts avec l'institution, le chœur d'enfants et les compositeurs.

En conclusion, l'évaluation que les enseignants font du projet se situe surtout dans le champ éducatif. Les acquisitions qu'ils mettent le plus en évidence croisent peut-être une des difficultés majeures de leur pratique pédagogique: donner sens à la rigueur, à l'effort, au travail collectif et, ce faisant, ouvrir au plaisir de la chose surmontée et réussie.

Un des enseignants l'exprime en ces termes: *“Je suis particulièrement heureux du résultat obtenu avec les enfants. Ils ont eu beaucoup de bonheur à participer à ce projet. Certains ont gagné en confiance, d'autres se sont découvert un talent. Tous sont fiers du résultat et de leur travail. Les enfants ont appris que lorsqu'ils s'engagent dans un tel projet, ils doivent faire preuve de rigueur et de courage. Ils ont découvert que c'est lorsque la difficulté devient plus grande qu'il faut se montrer capable de travailler encore plus.”*

Cela étant, ils pointent aussi et de manière forte, les apprentissages strictement liés à la pratique vocale et musicale développée à l'occasion de ce projet: ils en font d'ailleurs une liste détaillée et en relèvent l'intérêt pédagogique.

D'une manière générale, leur évaluation est très positive: toute la question est de savoir si elle l'est en raison de la grande rareté de pareilles opportunités – que l'on se gardera donc de critiquer trop sévèrement – ou si elle reflète bien une lecture attentive et critique de l'expérience.

4. L'appréciation par les collaborateurs du Service éducatif

Nous faisons ici la synthèse de ce que nos collaborateurs pointent dans le projet. Avant de rendre compte de leurs observations, nous notons – pour notre part – que cette expérience a suscité chez eux une pratique plus intense d'échanges divers, de techniques, de méthodes et de matériau musical. Les réunions préparatoires ont permis la collecte de partitions

destinées à alimenter le travail vocal hors répertoire du concert. Ces échanges ont perduré tout le temps du projet et ont sans doute modifié sensiblement les relations au sein de l'équipe du Service éducatif.

4.1. Les observations sur le plan pédagogique

L'accent est clairement mis sur l'intérêt d'un projet conçu comme un processus relativement long par rapport à la pratique habituelle (interventions d'une journée dans une école). Ce temps long – même si d'aucuns jugent qu'il fut tout juste suffisant pour rencontrer les objectifs du projet – a permis aux enfants et aux enseignants d'évoluer au fil des semaines et de fixer peu à peu les acquisitions en termes de pratique vocale et de répertoire.

Les collaborateurs attestent tous de la faiblesse des compétences vocales et musicales dans les écoles et reconnaissent avoir éprouvé une relative difficulté à faire maîtriser les pièces créées pour les enfants, pour des raisons qui touchent à la fois à l'écriture musicale et à la langue. Ils expriment aussi le regret de n'avoir jamais pu sortir d'une pratique vocale en grand groupe et de n'avoir pas pu, pour cette raison, travailler de manière individualisée avec les enfants les plus démunis sur le plan vocal.

Un des collaborateurs observe toutefois que les enfants ont à la fois découvert leur capacité à chanter, à chanter ensemble et même à chanter seul, ceci à la surprise, parfois, de leurs condisciples.

Ce temps long leur a aussi permis de mesurer l'exigence, la concentration, la discipline et l'effort que suppose la maîtrise d'un répertoire vocal. Ils mettent en évidence l'intérêt d'un projet qui comporte une finalité concrète stimulante. La perspective du concert crée une obligation de résultat qui, dans ce cas précis, a davantage stimulé qu'inhibé.

4.2. Les observations sur le plan institutionnel

A propos de l'investissement des écoles dans le processus, un collaborateur observe l'écart entre la grande motivation affichée en amont du projet par l'école qui lui fut confiée, et la difficulté qu'il éprouva à y conduire un travail rigoureux au long des semaines d'ateliers. Le suivi du travail, d'une semaine à l'autre, fut très difficile à assurer.

Nous avons déjà observé combien, dans certains cas, la participation à un projet de cette nature peut procéder de préoccupations davantage liées à l'image de l'école plutôt qu'à une véritable intention pédagogique et artistique. Mais dans ce cas précis l'accent est plutôt mis sur une frilosité face au répertoire proposé, non par désintérêt mais plutôt par peur de mal faire, par peur de contrevenir aux instructions de *“ceux qui savent”*. Le collaborateur évoque ici un manque d'appropriation du projet, qui est resté comme *“une chance d'approcher la culture sans avoir le droit d'y toucher vraiment”*. La question est d'importance: comment calibrer un projet pour que l'école soit en mesure de s'en emparer réellement, comment ne pas perpétuer un rapport de pouvoir entre une instance culturelle savante et une institution scolaire habitée par un sentiment diffus d'incompétence ?

4.3. Les observations sur le plan artistique

Les collaborateurs repèrent l'intérêt du contact noué avec l'opéra, autant pour les enseignants que pour les enfants. On remarquera en effet que les écoles qui participèrent à ce projet ne faisaient pas partie des écoles familières de notre département. Au contraire, la majorité nouait un premier contact avec nous. Les collaborateurs soulignent aussi l'intérêt de travailler des pièces qui permettent un parcours progressif dans la musique du XX^e siècle et aident les enfants à apprivoiser peu à peu les œuvres tout à fait contemporaines créées pour le

projet: *“Les pièces de Britten m’ont paru bien adaptées en ce qu’elles faisaient découvrir un autre style de musique tout en restant accessibles, si ce n’est la difficulté de chanter en anglais.”*

Toutefois, pour beaucoup, le travail s’est arrêté à la maîtrise du répertoire; il n’est pas vraiment allé au delà et c’est un regret. Enfin les collaborateurs évoquent les deux concerts avec enthousiasme, particulièrement celui qui se déroula à la Monnaie. Le lieu y est sans doute pour beaucoup: il permet en effet au chant des enfants de se déployer à partir de la salle elle-même, le plateau n’accueillant – pour cause de production – que les enfants du chœur de la Monnaie.

“Magique ! Le rassemblement de tous ces enfants, la répétition menée par Denis Menier faisant en sorte que chaque enfant soit investi dans son rôle de chanteur, la qualité musicale et le pouvoir émotionnel de certains chants, les voir fiers et heureux d’être là, dans l’aboutissement de leur travail...” Ils relèvent enfin que ces concerts ont apporté une reconnaissance importante aux enfants et évoquent l’intense émotion qu’ils ressentent.

4.4. Les observations sur le plan social ou interpersonnel

Sans s’y attarder beaucoup, les collaborateurs reviennent sur la dimension collective du projet. Ils reprennent l’idée d’une pratique de groupe, d’une expression de soi à l’intérieur d’un groupe que l’on apprend à écouter. La question du regard que chacun peut porter sur l’autre au cœur d’une expérience scolaire inhabituelle est évoquée aussi: ceux qui ont déjà fait de la musique, ceux qui se trouvent étonnamment à l’aise dans le chant et l’expression ont pu changer de statut au sein du groupe-classe.

5. L'évaluation par les enfants

Les enfants ont aussi rempli un questionnaire. Nous leur posons quatre questions:

- qu'ont-ils trouvé le plus *chouette* ?
- qu'ont-ils trouvé le plus difficile ?
- de quoi sont-ils le plus fiers ?
- quelles sont leurs suggestions ?

Nous n'avons pas pu traiter toutes ces questions pour tous les enfants de manière fine. Mais nous avons pu observer à quel point leurs propos croisent ceux des adultes, même si les accents diffèrent un peu. Pour des raisons de temps, nous rendrons compte ici des réactions d'un seul échantillon - classe, choisi d'une manière aléatoire.

Le plus *chouette* pour eux, c'est à la fois le travail en classe avec la collaboratrice du Service éducatif, et plus massivement les concerts: les enfants mettent en évidence le plaisir qu'a représenté pour eux le fait d'être aussi nombreux à chanter ensemble, et dans une très belle salle: "*J'ai adoré chanter à 600, lors des cours c'était chouette de chanter à 28, mais à 600 c'était le top !*" Cette question leur permet aussi de désigner l'œuvre qui les a le plus séduits. Sur ce point les avis sont très divers mais le sentiment de la beauté et de l'émotion que cette expérience a suscitées se trouve clairement exprimé: "*Quand on a fait la chanson d'Eole et d'Orphée, je ne savais pas que cela allait être aussi beau.*"

Du côté de la fierté, d'évidence les enfants accordent un grand prix au fait que ce projet les a conduits à se dépasser dans la pratique vocale, dans la maîtrise du répertoire et surtout – là se trouve sans doute leur plus grande fierté – dans la confrontation au public. L'un d'eux exprime cela très simplement: "*Parfois j'en avais marre mais je n'ai pas abandonné.*" Ils parlent de leur émotion et de leur plaisir, du sentiment qu'ils ont d'avoir

réussi quelque chose de remarquable dans la sphère publique et – plusieurs le mentionnent – devant leurs parents. Ils font l'inventaire précis de ce qu'ils ont appris, qu'il s'agisse de la technique du chant ou des œuvres elles-mêmes.

Ils évoquent aussi avec précision ce qui leur a semblé le plus difficile: l'apprentissage musical et la rigueur qu'il implique sont évoqués avec détails et constituent pour l'immense majorité des enfants *“la chose difficile”*, signe s'il en était besoin que la pratique du chant a en effet largement déserté l'école. Les répétitions et les concerts avec leur lot de contraintes et leur grande exigence de concentration font aussi l'objet de commentaires nombreux.

Enfin, du côté des suggestions, les enfants de cette classe proposent en masse de recommencer, de chanter plus à l'école, et dans l'hypothèse d'une reconduction du projet, de prévoir davantage de concerts. Ils demandent aussi de donner plus de temps aux relations entre les écoles participantes, entre les enfants et les compositeurs ou le chœur d'enfants, épinglant avec beaucoup de justesse ce qui fut, sans aucun doute, une des faiblesses du projet.

6. Conclusion

Quelles qu'en aient été les difficultés et les limites, ce projet nous a semblé constituer une forte et belle aventure pour tous ceux qui y ont participé.

Nous avons fait une évaluation critique du dispositif: il aurait pu être affiné en amont (rencontres - contacts - formation - échanges) et en aval (faire une ou des propositions complémentaires qui permettent d'approfondir les premiers acquis). Cette expérience n'a pas révolutionné la vie musicale ou artistique des écoles concernées mais, tant pour les enseignants que pour les enfants, elle a ouvert des horizons, modifié des regards, des

équilibres et des perceptions au sein du groupe-classe et même au sein de l'école.

Pour nos collaborateurs, elle a été l'occasion d'une confrontation stimulante des méthodologies et des pratiques et elle a mis en évidence l'intérêt d'un travail s'inscrivant davantage dans le temps.

Ce projet fut aussi une expérience importante pour l'ensemble des personnels de la Maison d'opéra au sein de laquelle il n'est pas inutile de rappeler l'importance de l'enjeu éducatif. Pour cette raison aussi, ce projet fut une importante réussite.

Bibliographie

Focroulle, B. (1998, septembre-octobre). L'art et l'école, un partenariat à inventer. *Monnaie Magazine*, 3.

Focroulle, B. (2002, décembre). Dix ans de travail éducatif. *Monnaie Magazine*, 3.

Focroulle, B. (2004). *Entre passion et résistance*. Bruxelles: Labor.

de Ville, S., & Declerck, J.F. (2000). Le Service éducatif de la Monnaie. In R. Wangermée (Ed.), *Musique-Musiques 1999. Chronique de la vie musicale en Wallonie et à Bruxelles* (pp. 81-103). Sprimont: Mardaga.

Annexe 1: Compléments d'information

Service éducatif de la Monnaie

Département créé par Bernard Foccroulle lorsqu'il prit la direction du Théâtre de la Monnaie en 1992. Ce département assure l'accueil très large du public scolaire (tous types et tous degrés d'enseignement) et depuis quatre ans, avec le projet *Un pont entre deux mondes*, l'accueil des publics socialement, économiquement ou psychologiquement fragilisés.

Le Service éducatif de la Monnaie compte trois permanents, un mi-temps administratif et une trentaine de collaborateurs (guides et intervenants dans les écoles).

Il touche environ 35'000 jeunes par saison et propose de nombreuses activités dans un mouvement alterné de l'opéra vers l'école et de l'école vers l'opéra: la visite du théâtre pour tous les âges mais selon des modalités très adaptées, des « ateliers opéra » actifs et ludiques pour les plus jeunes, à l'école ou au théâtre, assurés par des collaborateurs qui sont le plus souvent des praticiens de la musique et/ou du chant, des introductions ou des *workshops* autour d'une œuvre pour les étudiants du secondaire et du supérieur, dans une démarche qui vise d'abord l'accès au spectacle ou aux répétitions, des sessions de formation à l'opéra pour les enseignants.

Et, pour quelques groupes scolaires, le Service éducatif conduit des « projets opéra » plus longs qui aboutissent à des productions de toutes natures.

Festival *Ars Musica*

Festival de musique contemporaine, fondé en 1988. Il se tient au mois de mars de chaque année à Bruxelles et développe depuis quelques années un volet pédagogique intitulé *Arsmuzikina*.

Chœurs d'enfants de la Monnaie

Chœurs fondés à la fois par la volonté du Théâtre royal de la Monnaie et de l'Académie d'Auderghem (Bruxelles) où se déroulent les activités pédagogiques. Les chœurs d'enfants de la Monnaie comportent trois ensembles distincts, tous à voix égales: la pré-maîtrise accueillant les enfants de 7 à 9-10 ans, la maîtrise accueillant les enfants de 10 à 13-14 ans et le chœur des jeunes, accessible à partir de 13-14 ans. Les objectifs

des différents chœurs sont de former les jeunes, d'assurer les parties de chœurs d'enfants dans les opéras et les concerts produits par la Monnaie et enfin de réaliser des projets scéniques autonomes (opéras pour enfants, concerts, etc.) eux aussi produits par le Théâtre de la Monnaie.

Communauté française de Belgique

La Communauté française gère l'ensemble des matières qui lui ont été attribuées par la Constitution et par les lois de réformes institutionnelles de la Belgique, c'est-à-dire succinctement, les matières liées à la personne et à la pratique de la langue. Ces matières relèvent actuellement des secteurs de la culture, de l'éducation, de la recherche et de la formation, de la santé (exclusivement médecine préventive), de l'aide à la jeunesse, des infrastructures, du sport et des relations internationales.

Annexe 2: Notices biographiques des compositeurs

Pierre Bartholomé est né à Bruxelles en 1937. Avec Henri Pousseur, il fonde l'ensemble *Musique Nouvelle* et le Centre de recherche et de création musicales de Wallonie. Après une carrière pianistique, il mène l'ensemble *Musique Nouvelle* en Belgique et au sein de nombreux festivals. Il a consacré une trentaine d'années à la direction d'orchestre. Son catalogue de compositeur comprend notamment cinq œuvres pour grand orchestre, des pièces pour grands ensembles, de la musique de chambre, de la musique vocale, des pièces instrumentales et de la musique électronique. La Monnaie lui a commandé l'opéra *Œdipe sur la route*, inspiré de l'œuvre d'Henri Bauchau et créé en 2003.

Philippe Boesmans est né à Tongres en 1936. Influencé par le sérialisme, il prend très tôt conscience de la nécessité de le dépasser. Il élabore alors un langage musical personnel. Son oeuvre est jalonnée de consécration importantes et de prix internationaux. Depuis 1985, il est compositeur en résidence au Théâtre de la Monnaie. Bernard Foccroulle lui a commandé trois opéras. *Reigen* est créé en mars 1993 dans une mise en scène de Luc Bondy. C'est aussi avec Luc Bondy que Philippe Boesmans crée *Wintermärchen* d'après *The Winter's Tale* de William Shakespeare, en décembre 1999. Ces deux productions ont été reprises dans plusieurs opéras en Europe. Enfin, le 8 mars 2005, la Monnaie crée *Julie* d'après *Mademoiselle Julie* d'August Strindberg.

Chanter à l'école, chanter à l'opéra

Luc Brewaeys est né à Mortsels en 1959. Il étudie la composition ainsi que le piano et la direction d'orchestre au Koninklijk Conservatorium Brussel. Depuis 1985, il travaille en tant qu'ingénieur du son à la VRT (radio). De 1991 à 1994, il est professeur associé d'analyse de la musique informatisée et électronique contemporaine au Koninklijk Conservatorium Brussel. En 1996, il reçoit le prix Cecilia (prix de la presse musicale belge) pour l'enregistrement de l'intégrale de ses œuvres symphoniques. Il reçoit de nombreuses et importantes commandes de Belgique et de l'étranger.

Wim Henderickx est né à Lierre en 1962. Il étudie au Conservatoire royal de Flandre à Anvers, où il décroche des premiers prix en percussion, harmonie, contrepoint, fugue et composition. En tant que compositeur, il écrit aussi bien de la musique de chambre et des œuvres pour orchestre que des opéras. Ses partitions sont caractérisées par une solide architecture, des sonorités colorées changeantes et une force d'expression intense. Après avoir pratiqué une écriture atonale dans la lignée de la Seconde Ecole Viennoise et une rythmique obsédante sous l'influence d'Igor Stravinsky, il subit fortement, depuis 1989, un attrait pour les cultures ethniques, non occidentales.

L'EXPERTISE CULTURELLE EN MUSIQUE

UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ÉCOUTE

Isabelle Mili

Schönberg, Ives, Jolivet, Varèse, Ligeti ou encore Boulez ne figuraient pas dans les méthodologies de l'école publique il y a vingt ans. Axées sur un répertoire de référence jadis plus classique, les pratiques d'écoute se sont diversifiées. Aujourd'hui, il arrive que les élèves assistent à des créations. Il n'est pas rare qu'ils profitent d'ateliers qui débordent du cadre de leur classe: opéras et orchestres se sont pour la plupart dotés d'un programme pédagogique. Le moment est donc propice à l'analyse de ces pratiques. Ceci pour tenter de répondre aux questions « Y a-t-il une pédagogie de l'écoute découplée de la pratique du chant ou de la pratique instrumentale ? », « Quel peut être le sens des activités d'écoute dans le contexte scolaire actuel ? », « Y a-t-il une didactique de l'écoute distincte d'une approche musicologique des œuvres ? ». Autant de questions qu'on peut judicieusement examiner sous un angle sémiotique: pour tenter de comprendre le sens des pratiques d'écoute et le rapport des auditeurs avertis au répertoire musical. Voici donc un essai de réflexion sur la question.

1. Qu'est-ce que l'expertise culturelle en musique ?

“Les Inuits”, écrit Jean-Jacques Nattiez (1987, pp. 84-85), “sont parfaitement conscients de la « bonne forme » de certains paramètres sonores du genre. On le voit bien à l'étude des séances d'apprentissage du *katajjag*: la vieille femme qui l'enseigne aux enfants corrige les contours intonatifs inexacts, les déphasages mal enclenchés, les rythmes approximatifs,

exactement comme le ferait un professeur de chant.” Mais outre les caractéristiques propres au genre musical qu’est le *katajjag* – répétitions et variations de l’organisation sonore – il est essentiel de tenir compte du fait qu’il s’agit d’un jeu. Sans cette dimension ludique, on manque de comprendre comment le *katajjag* est perçu et produit dans son contexte culturel et social.

Coutumiers de la didactique instrumentale ou de la didactique du chant, les professeurs de musique sont généralement à l’aise dans la transmission du patrimoine. Garants, en quelque sorte, d’une tradition esthétique et culturelle, leur rôle s’apparente souvent, mais dans un tout autre contexte, à celui de la vieille femme inuit décrite par Nattiez. Par leur expertise, ils contribuent à pérenniser une tradition, à initier des novices, à former une relève. Une approche qui tisse des liens étroits entre compositeurs, répertoire et instrumentistes-chanteurs et qui associe étroitement réception, interprétation et lecture d’œuvres musicales. De sorte que l’expression « formation musicale » fonctionne de manière polysémique et recouvre une multitude de pratiques pédagogiques, puisqu’elle est susceptible de recouvrir des apprentissages effectués en tant que futur interprète, futur compositeur ou encore en tant qu’auditeur.

De cette déclinaison des pratiques pédagogiques, nous retiendrons surtout la mutation récente de la didactique de l’écoute musicale et nous nous focaliserons sur des pratiques d’enseignement qui visent à former des auditeurs, que ce soit en complément à l’enseignement instrumental et vocal, ou de façon indépendante. L’apparition de très nombreux programmes pédagogiques dans les institutions culturelles (orchestres et opéras) et dans les institutions scolaires (*L’art et les enfants* à Genève, par exemple), dans les années 1990, a en effet mis l’accent sur la préparation au concert. Sous forme de dossiers ou d’ateliers, l’accompagnement pédagogique de cette introduction aux œuvres musicales concernées est ainsi devenu une pierre angulaire de certaines pratiques d’enseignement.

Focalisée sur la réception de l'« objet » musical, mais non pas sur la production de celui-ci, ni sur son interprétation en tant que musicien, une didactique de l'écoute peut-elle faire le pari de dissocier franchement les trois composantes des phénomènes musicaux ? Peut-elle, sans amputer gravement les pratiques musicales de leur sens, distinguer conditions de production, analyse des propriétés de l'« objet » sonore et réception de cet objet ? N'est-il pas artificiel de scinder, dans une perspective didactique, ce que Nattiez a construit dans sa théorie de la tripartition, qui exige de prendre en compte ces trois aspects des pratiques musicales ? C'est le pari sur lequel est basée la construction de l'expertise culturelle en tant qu'objectif spécifique.

Par expertise *culturelle*, nous entendons, en musique, la tentative de prendre en compte un « objet musical » donné, dans une réception analytique centrée sur certaines de ses propriétés intrinsèques – et non pas sur les impressions qu'il suscite et la subjectivité tout à fait légitimement à l'œuvre dans sa réception.

Nous allons tout d'abord examiner les arguments à l'appui d'une telle didactique de l'écoute (partie 2); après quoi nous nous pencherons sur le fonctionnement de la médiation enseignante sous l'angle de l'expertise culturelle (partie 3). Enfin, nous situerons l'expertise culturelle dans les pratiques d'animation et d'enseignement (partie 4).

2. Une didactique de l'écoute

2.1. Arguments en faveur de cette approche

- Si l'on cherche un dénominateur commun à tous les phénomènes qui peuvent correspondre, dans leur fonctionnement, à ce que nous appelons « musique », on constate qu'il est impossible à trouver et encore moins à

définir. “Y a-t-il quelque chose de commun aux symphonies de Mozart et aux chants « haletés » des Esquimaux du Québec, à l’arc musical des Bochimán et au Kendang balinaise, à l’improvisation réglée des musiques traditionnelles et à la composition écrite des créateurs occidentaux ? Comment séparer la musique de la danse, le chant de la parole, le son ludique ou magique du son musical ?” s’interrogeait déjà Molino (1975, p. 38). D’où la nécessité, pour qu’un champ musical existe, qu’il soit spécifié. Une spécification qui dépasse les possibilités de n’importe quel instrumentiste ou chanteur. L’écoute en tant que réception des phénomènes musicaux peut ne pas coïncider avec le domaine musical investi en tant qu’interprète.

- S’il convient effectivement de distinguer, pour une analyse rigoureuse des processus signifiants dans la musique, le *niveau neutre* (la trace musicale accessible aux sens), la dimension poétique (le processus créateur) et la dimension esthétique (les modalités de la réception de l’« objet » musical), il n’existe pas de correspondance nécessaire entre ces trois niveaux. Il n’y a pas de “correspondance directe entre l’effet produit par l’œuvre d’art et les intentions du créateur. (...) Tout échange symbolique suppose un échange dans lequel producteur et consommateur, émetteur et récepteur ne sont pas interchangeables et n’ont pas le même point de vue sur l’objet, qu’ils ne constituent point de la même façon” (Molino, p. 47).
- L’enquête ethnographique, la musique expérimentale, la mise en question par les compositeurs du système musical occidental ont modifié tant la production que la réception des phénomènes musicaux.

De fait, assister à un concert de *katajjag*, pour reprendre l'exemple du début, s'envisage sans nécessairement devenir praticien. D'une part, l'offre de concert s'est considérablement élargie depuis cinquante ans. D'autre part, l'intérêt pour l'ethnomusicologie, l'interculturalisme en milieu scolaire et la création musicale contemporaine ont contribué à la distanciation du jeu musical (celui de l'interprète) et de la réception des phénomènes musicaux en tant que telle. Au point de pouvoir s'envisager l'un et l'autre de façon différenciée.

En d'autres termes, l'on assiste à une désolidarisation de fait des pratiques de réception des œuvres, à l'instar de ce que les visiteurs de musées vivent tous les jours, qui apprécient Ingres ou Nicolas de Staël sans nécessairement associer les visites de leurs expositions à des pratiques d'ateliers.

2.2. Ecoute de novice - écoute d'expert

Sachant qu'il n'y a pas à s'emparer d'une pièce musicale en tant qu'interprète, l'on ne se focalise pas sur la maîtrise technique liée à l'expérience instrumentale. Lorsqu'il s'agit d'aborder le répertoire, cela repousse très loin les limites des différentes composantes d'un réseau de rapports à l'œuvre de référence. Autrement dit, cela met en arrière-plan le niveau de maîtrise instrumentale nécessaire à l'exécution d'une de ses parties ou du tout. Ce qui permet de programmer, par exemple, *Amérique* de Varèse, ou *Le Marteau sans maître* de Boulez, sur des poèmes de René Char, dans le cadre de concerts ouverts au jeune public. Et de tenter, par exemple, de saisir la profonde originalité structurelle de cette dernière pièce (qui inaugure une période où le développement à l'intérieur d'une œuvre est en grande partie imprévisible pour l'auditeur) ou encore de prendre acte du tournant qu'a pris Boulez dans son choix d'instrumentation, devenu presque banal avec le recul.

L'expertise, néanmoins, reste essentielle pour apprécier le phénomène musical concerné; mais si l'expertise marginalise la technique de l'interprète, de quoi se constitue-t-elle donc?

Une question centrale, d'autant que, selon Molino – suivant en cela Descartes – “il est vain d'expliquer la signification d'une musique” du fait que “la musique est tour à tour signal, indice, symptôme, image, symbole et signe”. Cela parce que les phénomènes sonores peuvent fonctionner comme des « icônes » dans la théorie de Peirce (1978), par exemple s'ils évoquent les bruits du monde. Mais ils peuvent aussi fonctionner comme des « indices » s'ils entraînent à leur suite des sentiments. De tels indices paraissent par ailleurs difficiles à exploiter d'un point de vue sémantique, puisqu'on ne voit pas comment les impressions d'écoute pourraient être verbalisées de manière univoque. Selon les cas, les phénomènes sonores peuvent aussi être la cause, la conséquence ou les simples concomitants d'autres phénomènes qu'ils servent à évoquer – et fonctionnent alors comme des « symboles ».

Une difficulté que l'ambiguïté de l'approche musicologique ne permet pas de surmonter, puisque celle-ci juxtapose généralement des éléments bibliographiques, des fragments d'histoire, des sources diverses, un peu de composition, quelques pincées d'esthétique musicale, de sociologie, voire de philosophie, ce qui ne contribue pas particulièrement à définir nettement les bases d'une didactique de l'écoute, même si cela alimente l'intérêt de générations de mélomanes.

Revenons donc au *niveau neutre*, qui consiste en une description des phénomènes sonores dans laquelle n'interviennent ni les conditions de production ni les circonstances subjectives de la réception. Du moins pas dans un premier temps. Une délimitation qui est certes provisoire, mais qui initie un processus de découpage du phénomène sonore et/ou de l'œuvre musicale dans sa réalité concrète et qui tente de faire le tour de ce qui est

susceptible d'être décrit à partir d'une classification d'éléments et grâce à une articulation des diverses catégories de classement.

Partant du renoncement à tout décrire, du fait qu'aucun modèle de description ne peut prétendre à l'exhaustivité, l'on peut travailler à l'approche, pour l'auditeur, de l'analyse du *niveau neutre*.¹

3. Comment fonctionne la médiation enseignante sous l'angle de l'expertise culturelle ?

3.1. Subjectivité et expérience

Focalisée sur l'analyse d'une pièce musicale donnée, l'écoute qui se centre sur certaines propriétés de cette pièce est néanmoins marquée par les références culturelles des élèves et des enseignants ou experts concernés. Ceux-ci jouent leur rôle de médiateur au sens où l'entendent Vygotski, puis Bruner (2000), c'est-à-dire un rôle de guide et de planificateur dans les processus d'apprentissages des élèves ou novices qui leur sont confiés: une entreprise qui se mène sur le mode de la "collaboration, avec un adulte qui dialogue avec l'enfant" et dans laquelle "le processus d'échange et de négociation (c'est-à-dire de création de culture) fait partie des routines et procédures de la classe" (p. 159). Cette conception s'inscrit dans l'approche historico-culturelle, où ce n'est pas la perception ou l'effet de l'environnement qui apparaissent primordiaux dans la constitution des connaissances – en cadre scolaire en particulier – mais bien les interactions entre enseignant et élèves, "le rapport au monde (...) au travers du langage plutôt qu'au travers des sens" (p. 92). Quant à ce qui vaut ici pour « l'enseignant », il est possible de l'élargir à d'autres catégories socioprofessionnelles,

¹ "Il n'y a pas et il ne saurait y avoir de formalisme unique qui épuise les propriétés d'un domaine de l'existant, d'un vécu découpé et reconnu comme tel par la pratique sociale", conclut Molino (1975, p. 58).

notamment aux animateurs culturels des programmes pédagogiques musicaux extra-scolaires.

On se doute qu'un enseignant imprégné de romantisme instrumental n'envisagera pas l'écoute de la même manière qu'un élève acculturé aux diverses formes de la musique populaire ! Il n'est pas question de nier que la familiarité avec tel ou tel type d'« objet musical » ou les affects par rapport à telle ou telle musique jouent un rôle de premier plan. Bien au contraire: parce que ceux-ci « occupent le terrain », il s'agit de tirer toutes les conséquences d'une possible absence de coïncidence entre les subjectivités. Une musique qui *me* fait rêver, sourire, ou frissonner ne produira pas forcément les mêmes effets sur *autrui*. Peut-être même qu'elle le laissera complètement indifférent. Mais même sans faire abstraction de tout ce que *mon* univers musical charrie d'émotions, je peux comprendre que cela n'a pas forcément de signification pour *autrui*. Si la signification, comme le dit Granger (1988), est ce qui, dans une expérience échappe à une structuration manifeste et renvoie au vécu d'un ou plusieurs sujets, sa condition d'apparition est liée à l'expérience vécue par le récepteur. En d'autres termes, une signification nécessite la communauté, plus ou moins imparfaite, d'une expérience entre le locuteur et le récepteur.

3.2. Expériences communes

Dès lors, pour que la construction d'une expertise dans une situation de médiation ait une signification, il importe que le médiateur prévoie que soient menées des expériences communes, avant d'envisager un résultat de ces expériences. Dans les termes de Brousseau (2003), cela revient sans doute à distinguer une situation a-didactique de formulation, caractérisée par l'interaction de deux actants avec un milieu, et une situation de validation sociale et culturelle, lors de laquelle les actants établissent ensemble la validité de la connaissance caractéristique de cette situation. Les deux phases ont ceci en commun

que le dialogue et les interactions y sont essentiels pour faire advenir questions, hypothèses et résultats. Par exemple, après une phase de recherche – par des actants – d'élément(s) répétitif(s) ou récurrent(s) dans une musique donnée, de faire émerger la pertinence ou la non-pertinence des hypothèses retenues (présence d'un ostinato de basse, d'un thème, d'un leitmotiv, d'une structure rondo, etc.), par la discussion argumentée entre les actants; ceci avant confrontation avec d'autres éléments du milieu, voire avec des aspects normatifs.

A noter qu'on ne table pas sur le fait que ces expériences ont eu lieu en dehors de la situation didactique, dans une sorte de préalable à l'enseignement, à la conférence, ou à la présentation d'œuvres, quel que soit le contexte institutionnel (scolaire, académique, de loisirs, etc.) concerné.

3.3. Un angle anthropologique

Aborder les *Cinq danses rituelles* pour piano de Jolivet presque comme l'on aborderait le *katajjag* ou *Lulu* de Berg sans plus de présupposés que certaines interprétations de fado, ce peut être un des moyens de ne pas s'illusionner sur les prérequis. Ou de ne pas se leurrer sur le type de contrat qui lie le médiateur et le supposé novice. D'affirmer, tout de go, qu'on n'abordera pas collectivement le répertoire par le truchement de résonances avec nos goûts constitués ou nos compétences techniques.

A partir du *niveau neutre*, produire des catégories et mettre à jour des phénomènes distinctifs et des articulations entre eux peut s'envisager comme un préalable à l'établissement de caractéristiques formelles et stylistiques. A deux conditions:

- que les catégories en question soient compréhensibles par tous, c'est-à-dire qu'elles s'appuient sur les paramètres sonores simples: tempo, rythme, intensité, timbre, fréquence, mélodie, hauteur;

- que la progression permette au(x) novice(s) d'articuler ultérieurement cette entrée par les paramètres simples à des éléments plus complexes: analyse polyphonique, harmonique, etc.; citations et filiations, courant stylistique, originalité du style compositionnel, inscription de l'œuvre dans une tradition; rupture de la tradition, critique d'une interprétation instrumentale ou de direction d'orchestre, etc. Bref, qu'une démarche critique vienne couronner les observations basées sur les indicateurs objectifs que constituent les paramètres simples, toujours sans prétention à l'exhaustivité.

4. L'expertise culturelle dans les pratiques d'animation culturelle et d'enseignement

4.1. Transmettre, c'est produire

L'idéal serait que les outils en question soient opérationnels auprès d'un public assez large, quitte, bien sûr, à moduler les supports. Risquons-nous donc à un exemple.

Dans la perspective de dresser un parallèle entre le *Lento* du 2^{ème} *Quatuor* de Bartok et la *Danse funéraire* qui clôt les *Cinq danses rituelles* pour piano de Jolivet, l'on peut imaginer une activité qui consiste à mettre en présence ces deux mouvements ainsi qu'un « intrus », mouvement pris par exemple dans la musique de chambre Fauré; et à faire dégager entre quelles pièces il y a le plus d'analogies (oscillation entre deux sons, résonances harmoniques plus ou moins éloignées, rôle de la basse, dynamique agogique, etc.). Si les notions convoquées ici peuvent paraître hors de portée des novices, il n'en reste pas moins que l'exercice de comparaison par recherche de points communs semble parlant, sans doute parce qu'il est familier hors contexte musical. En situation, ce type de comparaison est alimenté par une recherche en petit(s) groupe(s), lors d'échanges

consécutifs à l'écoute. Plusieurs écoutes sont généralement nécessaires avant que le débat au sein des groupes ne soit clos.

Pour faire apparaître de la sorte à des novices une certaine forme de parenté entre deux œuvres, dans l'optique que le rapprochement induise l'hypothèse d'une filiation stylistique, il aura donc fallu produire:

- une situation didactique, en l'occurrence similaire en bien des aspects à la comparaison terme à terme opérée en d'autres circonstances;
- un petit corpus musical de référence, avec une observation préalable des analogies que l'on souhaite voir mettre en évidence par les novices auxquels on s'adresse.

4.2. L'animation culturelle envisagée comme une transmission

Pour celui ou celle qui se lance dans l'aventure, la première étape consiste à différencier deux modes d'écoute:

- celui qui posera les bases d'une production (de situation didactique notamment);
- celui qui correspond à son niveau de formation et de sensibilité propres.

Ceci sans perdre de vue le questionnement sur le rôle de la transmission.

La récente multiplication des cellules pédagogiques dans les ensembles contemporains, les orchestres symphoniques, les opéras, etc. pose en effet la question de la transmission du patrimoine musical de façon renouvelée. Une question qui a pour corollaire l'interrogation sur les buts visés et les moyens assignés. Renouvellement d'un public qui a tendance à se clairsemmer (surtout pour le répertoire symphonique), justification auprès des pouvoirs publics d'un subventionnement de moins en moins automatique (grâce à la participation à la formation

artistique des jeunes), outil de marketing, etc.: les programmes pédagogiques hors institutions scolaires obéissent à de multiples logiques. Pour l'école, cela signifie dans la foulée que de nouveaux partenaires s'affirment dans la fonction d'acculturation au patrimoine musical et aux pratiques sociales de référence (concert, représentations, conférences publiques, etc.). C'est un signe de plus, comme le mentionne Jerome Bruner (1996, p. 5), que "l'éducation ne saurait être réduite, comme on le fait trop souvent, à la salle de classe ou à l'école".

L'on constate au demeurant que les contenus de ces programmes pédagogiques sont extrêmement variables: si tous ont vocation à transmettre le répertoire propre à leur genre de production, certains mettent en avant leur mission sociale (la démocratisation de la culture) par des pratiques dont l'essentiel des contenus est extra-musical (les métiers de l'opéra, les métiers de l'orchestre, etc.); d'autres s'appuient sur une démarche musicologique – qui implique une mixité des commentaires et des approches; sont convoqués à divers titres: l'histoire, l'histoire de l'art, le biographique, les pratiques d'ateliers, la lutherie, la mise en scène, etc.

La proposition d'une transmission par l'expertise culturelle se veut sélective. Elle enjoint le médiateur de:

- différencier production et re-production;
- ne négliger aucune entrée par les paramètres sonores, en d'autres termes d'honorer que le musical, c'est avant tout du sonore organisé et situé;
- tirer les conséquences du fait qu'il ne s'agit pas, aujourd'hui, d'adapter un auditoire donné à tout ce qui fait qu'on est, du point de vue musical, suisse ou japonais;
- ne pas oublier qu'"il est maintenant de plus en plus clair que l'éducation ne saurait se résumer aux catégories strictement scolaires que sont les programmes, les niveaux ou l'évaluation" (Bruner, 1996, p. 5).

Partant des pratiques culturelles courantes, principalement de l'offre de concerts et spectacles et du répertoire joué en public, l'expertise culturelle s'adaptera aux circonstances précises de chacune des démarches conçues en rapport avec une ou plusieurs œuvres.

Les préliminaires à un concert en sont un élément capital. Qu'on soit novice ou expert, cela implique de (re)découvrir l'œuvre jusqu'à une certaine forme de familiarité: par l'écoute répétée (diffuse ou attentive), par la partition (il y a toujours quelque chose qui nous renseigne, même lors d'une lecture non exhaustive ou solfégiquement hésitante)², par ce que disent de la partition les interprètes ou le compositeur; par les documents d'archives et les analyses existantes.

² cf. l'exemple ci-dessous, qui résume ce qu'un groupe de novices a dégagé des similitudes entre deux partitions de Berg, les premières pages des IV^e et VI^e mouvements de la *Suite lyrique* (voir annexe). Selon ce groupe, les deux mouvements:

- sont vraisemblablement tirés de la même œuvre (cf. l'inscription « U.E. 8780... » au bas de chaque feuille);
- sont joués par un quatuor;
- débutent par des entrées successives des instruments, du plus grave au plus aigu (même si, en apparence, le VI^e mouvement semble en contradiction avec cette affirmation, du fait que les entrées successives concernent d'abord le violoncelle, puis l'alto, le 1^{er} violon, et enfin le 2^{ème} violon: l'entrée du 2^{ème} violon à la mesure 6 est en effet plus aiguë que celle du 1^{er} violon à la mesure 4);
- démarrent sur un tempo identique;
- ont un tempo fluctuant – comprennent de nombreuses variations de tempo en un nombre restreint de mesures (cf. les indications de *ritenuto*, *più lento*, *molto calando*, *a tempo*, *tempo I*, *tempo II*);
- mélangent les divisions binaires et ternaires du temps;
- distinguent des voix principales et secondaires, très explicitement;
- différencient les nuances: les *crescendi* et indications unanimes, valables pour les quatre membres du quatuor simultanément (comme mesures 1 et 2 du IV); les indications différentes, jouées néanmoins en simultanément (comme mesure 7 du VI et sa levée).

L'entrée par les paramètres simples, déjà évoquée plus haut, peut explorer:

- le mélodique, en présence de thème(s), d'*ostinati*, etc. On peut, le cas échéant, recourir à la dictée musicale schématique ou solfégique – approximative ou précise – de thèmes, pour se les approprier;
- le rythmique, chaque fois qu'il y a une carrure bien perceptible – en particulier quand il s'agit de danses au caractère bien affirmé;
- le tempo, lorsque les paliers ou accélérations - ralentis sont nets;
- les phénomènes d'échos et autres variations d'intensité;
- le timbre, lorsqu'il y a migration des thèmes par exemple; quoi qu'il en soit, le timbre gagne certainement à être exploré autrement que sous l'aspect d'une taxinomie.

Ou d'autres pistes encore:

- Chaque fois qu'une petite cellule peut être détachée et décrite précisément, on peut sans difficulté faire improviser le ou les novices à partir de plusieurs cellules à choix.
- Polyphonie et harmonie dans leurs composantes les plus élémentaires (suivi d'une ligne de basse et d'une voix aiguë, suite d'accords avec reprises, etc.) ne sont pas non plus inaccessibles aux novices.
- Devinettes et approches intuitives: « intrus » (comme ci-dessus), classements (par exemple en genres musicaux), débuts ou fins de mouvements, appariements de pièces (celles qui sont jouées par un même ensemble instrumental, celles qui commencent comme une fugue) familiarisent également avec la ou les pièces choisies.

5. Conclusion

Pour mieux accéder à un « objet sonore » déterminé, le médiateur qui s'est assigné pour objectif de construire l'expertise culturelle d'un ou plusieurs novices produit des situations didactiques dans lesquelles les supports matériels (extraits musicaux choisis, ateliers de diverses natures, etc..) et la programmation jouent des rôles déterminants. La partition, par exemple, constitue un moyen de découper l'objet sonore; tout intimidés qu'ils puissent être par un support dont ils pressentent qu'ils ne pourront l'exploiter que très partiellement, les novices semblent néanmoins habiles à en tirer des renseignements; et à mettre ces renseignements en relation avec des données sonores relativement complexes, à condition que les techniques classiques de la pédagogie soient mobilisées (appui sur le groupe, articulation entre les supports matériels et les démarches retenues, etc.).

A maints égards, la construction de l'expertise culturelle envisagée sous l'angle de l'écoute d'œuvres musicales centrée sur le *niveau neutre* s'avère une activité pédagogique complémentaire d'autres formes de transmission du patrimoine musical (notamment par les techniques instrumentales), traditionnellement présentes dans le champ de l'enseignement.

Au vu des difficultés techniques de la plupart des pièces instrumentales et orchestrales des XX^e et XXI^e siècles, une construction de l'expertise culturelle découplée des compétences en tant qu'instrumentiste s'avère indispensable à la connaissance du répertoire contemporain. Une constatation qui prolonge l'affirmation de Pierre Boulez (Mili, 2002): "La pratique de la musique comme condition de bonne réception des œuvres contemporaines est une conception du XIX^e siècle. A cette époque, les amateurs pouvaient essayer de jouer le répertoire. Ils découvraient des symphonies en jouant au piano à quatre mains... Aujourd'hui, on a une pratique de l'écoute grâce au disque et à la radio. L'apprentissage par la formation instrumentale n'est pas une obligation si l'on veut se cultiver."

Bibliographie

- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Manuscrit non publié.
- Bruner, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Editions Retz.
- Bruner, J.S. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris: Editions Retz. (Original publié en 1986)
- Granger, G.G. (1968/1988). *Essai d'une philosophie du style*. Paris: Odile Jacob
- Mili, I. (2002, septembre/octobre). Interview de Pierre Boulez: Concert exceptionnel de Pierre Boulez. *La Grange: Journal du Cercle du Grand Théâtre de Genève*, 66 (supplément).
- Molino, J. (1975). Fait musical et sémiologie de la musique. *Musique en jeu*, 17, 37- 62.
- Nattiez, J.J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris: Christian Bourgois.
- Peirce, C. (1978). *Ecrits sur le signe* (G. Deledalle, traduction et commentaires). Paris: Seuil.

Annexe : IV^e et VI^e mouvements de la *Suite lyrique* de Berg

IV

Adagio appassionato. $\text{♩} = 69$

1 2 3

4 poco rit. - - - A tempo

6 poco rit. - - - port. - - - A tempo

pp *mf* *fp* *molto* *più molto* *meno* *mf* *molto* *f* *più molto* *meno* *mf*

più molto *meno* *p* *cresc.* *mf*

f *dimin.* *port.* *mp* *espr.* *p*

f *dimin.* *meno f* *mp* *mf* *p*

mp *mp* *mp* *p*

H viol Bo
C Saite

U.E. 8780 W. Ph.V. 173

Isabelle Mili

VI

Largo desolato

♩ = 69 (Tempo I)

poco più lento

ancora poco più lento

ancora più lento

molto rit.

♩ = 46 (Tempo II)

molto calando

A tempo (I)

*) In diesem letzten Satz muß die C-Saite des Violoncellos auf H heruntergestimmt werden.
U. E. 8780 W. Ph. V. 173

Reproduit avec l'aimable autorisation des Editions Universal

MUSICIEN INTERVENANT A L'ECOLE

ENJEUX D'UN METIER, ENJEUX D'UNE FORMATION

Agnès Puissilieux

Il va être question ici de l'intervention musicale à l'école pratiquée par des musiciens titulaires du Diplôme d'université de Musicien intervenant à l'école (DUMI).

En préambule, il nous a paru intéressant de situer brièvement l'intervention musicale dans une perspective historique et d'apporter quelques éclairages sur la formation dispensée en vue de l'exercice de ce métier.

Grâce, entre autres, aux témoignages dont nous ont fait part plusieurs titulaires du DUMI à propos de leurs pratiques auprès d'enfants dans le cadre de l'école maternelle et élémentaire, mais aussi dans des cadres hors temps scolaire, seront ensuite tracés, à grands traits, les changements et les évolutions que l'intervention musicale subit depuis ses débuts.

Nous présenterons enfin quelques exemples de modulations apportées en retour sur les objets de savoir au sein de la formation, au fil des vingt années écoulées depuis la création du Centre de formation des Musiciens intervenant à l'école de l'Université de Paris-Sud XI, Orsay (CFMI d'Orsay).

1. Le Centre de formation des Musiciens intervenant à l'école

1.1. L'intervention musicale en milieu scolaire

Plusieurs ministres de la Culture ont successivement émis le souhait d'associer les collectivités territoriales¹ à leur action en faveur du développement et de la diffusion des arts. La mise en place du Fonds d'intervention culturelle (FIC), dans les années soixante-dix, a permis en particulier le financement d'opérations nouvelles et la concrétisation de la collaboration entre les Ministères de la Culture et de l'Education nationale d'une part, et les collectivités d'autre part. Ces années ont vu aussi l'inauguration de la participation des établissements culturels au sein de l'école. Premiers jalons de l'intervention musicale, ces collaborations, tout en réaffirmant la responsabilité du maître de la classe, ont alors offert la possibilité de diversifier tant les acteurs de la musique à l'école que les dispositifs d'action.

Des personnels dont la mission était d'apporter un concours aux enseignements artistiques furent alors recrutés et rémunérés par les collectivités territoriales afin d'exercer au sein des établissements scolaires et de concourir ainsi à l'accès à des pratiques musicales pour le plus grand nombre d'élèves. Tout d'abord dénommés « animateurs », puis « intervenants extérieurs », nombre de musiciens, instrumentistes et/ou professeurs d'école de musique, se sont peu à peu déployés en milieu scolaire. Des actions à caractère parfois innovant ont certes été impulsées, mais les interventions musicales consistaient le plus fréquemment à présenter des instruments aux élèves et à transmettre des éléments de langage musical. Par ailleurs, si quelques formations pionnières à ce métier existaient, aucune ne délivrait pour autant une qualification musicale et pédagogique identifiée et permettant d'accéder à un cadre d'emploi.

¹ Il s'agit, en France, de circonscriptions administratives au plan régional, départemental, communal ou intercommunal.

1.2. La formation

Devant le nombre croissant de ces « animateurs » et face à des pratiques qui tendaient à se concrétiser en un métier à part entière, les Ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, manifestant une volonté politique commune de développer des pratiques musicales pour tous les enfants, ont décidé en 1984 de la création de neuf Centres de formation des Musiciens intervenant à l'école (CFMI), parmi lesquels le CFMI d'Orsay. La finalité énoncée alors était de “favoriser la collaboration des enseignants et d'intervenants culturels, susceptibles d'être associés aux équipes éducatives”². Les objectifs de ces centres étaient ainsi définis: il s'agissait de “donner à des musiciens ayant une qualification professionnelle une formation spécifique, à la fois musicale, pédagogique et générale leur permettant de travailler, dans le cadre de l'école élémentaire et pré-élémentaire, en collaboration avec les instituteurs”³.

Le cursus de formation a été conçu dans la visée de ces missions, tout en intégrant les expériences novatrices et les apports significatifs des différents acteurs de l'époque dans le domaine de la pédagogie musicale (notamment la nécessité de proposer des pratiques aux enfants ainsi qu'une part nouvelle accordée à la créativité). D'un volume de 1'500 heures, la formation dispensée au CFMI d'Orsay, construite sur le principe de l'alternance, inclut cours et stages en milieux professionnels et s'articule selon deux axes principaux, la formation du musicien et la formation en didactique de la discipline. Elle comprend huit modules:

- pratique vocale;
- pratique instrumentale;
- autres techniques d'expression;
- techniques du son;

² Circulaire du Ministère de l'Éducation nationale n° 84-220 du 25 juin 1984.

³ *Ibid.*

- analyse, culture artistique, écriture, invention;
- pédagogie et psychologie;
- connaissance des milieux;
- conception et réalisation d'un projet musical avec des enfants.

Les études conduisent à l'obtention du DUMI. Au fil des années, le recrutement par les collectivités de musiciens intervenants titulaires de ce diplôme a de fait généré l'emploi de la dénomination de *dumiste*, telle qu'elle est couramment en usage à l'heure actuelle. Ces derniers, aux côtés des Instituteurs Maîtres Formateurs spécialisés en Education musicale⁴ et des professeurs des écoles, font désormais partie intégrante des acteurs de la pédagogie musicale en France.

1.3. L'élargissement des cadres d'action

Le CFMI a donc initialement pour mission de former des musiciens confirmés, issus d'univers musicaux variés, à travailler dans le cadre de l'école pour contribuer au développement de l'éducation musicale de l'enfant. S'appuyant sur les textes officiels du Ministère de l'Education nationale, l'intervention musicale doit être conçue et conduite en partenariat avec l'enseignant de la classe; elle doit aussi s'inscrire dans le cadre d'un projet défini précisément et « co-construit » entre les deux protagonistes. Un musicien intervenant peut ainsi être amené, durant la même année scolaire, à conduire des projets musicaux très variés: spectacle de chansons commun à deux classes, production d'un conte musical, création d'un paysage sonore, création de chansons, musicalisation de poèmes, etc. Cette

⁴ Plus couramment nommés Conseillers pédagogiques en Education musicale (CPEM). Ces professeurs des écoles sont recrutés pour cette fonction par un Certificat d'aptitude. Leurs missions comprennent entre autres: le conseil et la formation des enseignants, la coordination des actions musicales en milieu scolaire incluant les mises en relation des écoles avec les partenaires culturels.

dynamique, imposée par le cadre d'action, amène par conséquent à concevoir des objets d'apprentissage variés et sans cesse renouvelés, conçus simultanément dans la logique d'un projet, mais aussi d'une éducation musicale pensée dans la continuité pour l'élève. La diversité de ces situations requiert du musicien intervenant des compétences spécifiques (musicales, didactiques, relationnelles), mais aussi le développement de capacités d'ouverture, d'adaptation, de curiosité culturelle ainsi qu'une préoccupation de poursuite et d'actualisation de la formation initiale reçue. Ces différents éléments constituent probablement l'un des facteurs de l'élargissement des cadres d'action des musiciens intervenants. En effet, ceux-ci ont vu l'école, cadre initial, complétée peu à peu depuis vingt ans par d'autres lieux d'exercice du métier qui concernent aussi le développement de l'éducation artistique de l'enfant d'une manière plus générale.

Parallèlement, depuis 1991, soit sept années après la création du DUMI, les musiciens intervenants ont pu s'inscrire dans la filière culturelle de la fonction publique territoriale (Assistant spécialisé en Enseignement artistique). Ce cadre d'emploi leur a permis, entre autres, d'être intégrés comme enseignants au sein d'une école de musique ou d'un conservatoire. Comme nous le verrons plus loin, ce nouveau cadre d'exercice a entraîné, selon les compétences spécifiques de chaque *dumiste*, des actions dans d'autres champs, tels ceux de l'éveil musical ou encore celui de la direction de chœurs d'enfants. Ainsi, 70% des musiciens intervenants issus du CFMI d'Orsay partagent actuellement leur temps de travail entre l'enseignement général (écoles maternelles et élémentaires) et l'enseignement spécialisé (écoles de musique et conservatoires).

Enfin, le rôle accru des collectivités territoriales et leurs demandes croissantes de cette catégorie de personnels en tant qu'acteurs essentiels des politiques culturelles locales, ont conduit les musiciens intervenants à élargir leurs cadres

d'action aux différents lieux de la (des) commune(s) concernant l'enfant hors temps scolaire: crèche, jardin d'enfants, centre culturel, médiathèque, institutions accueillant des enfants handicapés, hôpitaux pour enfants, centres de loisirs (voire parfois lieux concernant les adultes, telles les maisons de retraite par exemple).

Il convient également de mentionner que certains musiciens intervenants, du fait des diversifications de ces cadres d'action et de leurs possibles mises en relations et interfaces, se voient aussi depuis quelques années confier parfois le rôle d'« agent de développement culturel » au sein d'une commune ou d'une communauté de communes, assumant par là même des fonctions de coordination, voire d'encadrement.

Ce large éventail est bien sûr étroitement lié à la personnalité et au profil de chaque musicien: leur laisser le soin de relater des expériences assez significatives sur les modulations des objets liées à la pluralité des cadres d'action dans lesquels ils exercent nous a paru la démarche la plus adéquate afin de collecter narrations d'expériences, réflexions et analyses.

2. Récits de pratiques

Nous avons procédé en fait à quelques entretiens avec des musiciens intervenants; néanmoins aucun protocole n'a été mis en oeuvre et les essais d'analyse qui en découlent comportent une part importante d'empirisme et d'intuition. Divers facteurs ont influencé le choix de ces musiciens intervenants, notamment la diversité des cadres d'action et la variété des degrés d'ancienneté dans le métier (allant du stage effectué en fin de formation à quinze années d'exercice).⁵

⁵ Tous doivent être ici remerciés de la disponibilité dont ils ont fait preuve afin de répondre au mieux à cette demande.

Nous avons choisi de relater des expériences d'ateliers musicaux se déroulant dans les cadres d'action suivants: des écoles de musique, une crèche située en Italie, la médiathèque d'un centre culturel, un hôpital pour enfants. Nous avons abordé les relations entre ces différents cadres et les objets de savoir musicaux selon plusieurs axes: le choix des objets d'apprentissage, le partenariat, la conception et la conduite des séances, le récit de quelques expériences de modulation relatives à certains domaines (chant et prise de son).

Toutefois, ces collectages effectués oralement dans un premier temps, puis retranscrits, relèvent plutôt de ce qu'il conviendrait de nommer un « récit de récits de pratiques ».

2.1. Le choix des objets d'apprentissage

L'école attend du musicien intervenant « extérieur » qu'il construise des articulations entre les programmes officiels de l'Éducation nationale et le projet de la classe (voire celui de l'école), une liberté certaine présidant au choix des répertoires. Or il n'en va pas forcément de même dans des cadres d'action situés hors temps scolaire, qui parfois imposent d'autres règles.

Une musicienne intervenante a eu la charge d'un atelier musical qui se déroule dans la médiathèque d'un centre culturel en banlieue parisienne; l'objectif de cet atelier est de préparer régulièrement un groupe d'enfants à l'écoute des concerts qui y sont programmés. Cette sensibilisation s'effectue par des activités reliant production sonore et affinement de l'écoute; elle permet aux enfants de s'approprier quelques notions musicales et éléments d'analyse essentiels relatifs aux œuvres concernées. Ce cadre d'action impose donc la contrainte du choix des œuvres, limité à un corpus fixé par la programmation de la saison.

Dans un hôpital parisien, sont organisés des ateliers hebdomadaires pour les enfants malades, confiés à divers acteurs: artistes plasticiens, musiciens intervenants (ou autres) en liaison avec les équipes soignantes. Cet établissement hospitalier collecte par ailleurs des dons importants en matériel musical: instruments, équipements hi-fi, logiciels informatiques, etc. Les deux musiciennes intervenantes en charge des ateliers ont par conséquent été amenées à opérer des choix d'objets d'apprentissage privilégiant de nombreuses activités instrumentales – tels par exemple la construction de séquences polyrythmiques, la création de paysages sonores, l'accompagnement de chansons – ainsi que des objets de savoir permettant de relier étroitement musique et technologie.

Un cours d'éveil musical en école de musique confié à un musicien intervenant a accueilli des enfants peu motivés, peu enclins à participer à un cours qu'ils jugent en début d'année rébarbatif, ennuyeux. Le musicien intervenant, face à l'émergence de ces a priori et au désintérêt manifesté par les élèves a tenté de contourner ces obstacles en privilégiant des objets sensiblement différents des contenus d'un tel cours. Son choix s'est orienté dans un premier temps vers des activités proposées dans les domaines de l'improvisation, de l'invention vocale, du jeu théâtral, avant de peu à peu effectuer des liaisons avec des objets de savoir musicaux à proprement parler. Cette expérience, selon lui, s'est avérée positive; en effet, les conditions d'une écoute affinée et d'un investissement corporel et vocal de la part des enfants ont peu à peu été réunies et ont permis de susciter leur motivation. L'emprunt de ces chemins apparemment détournés et éloignés des objectifs fondamentaux du cours d'éveil musical a conduit à modifier les préjugés et les rejets des apprenants concernés.

2.2. Le partenariat

Durant la formation initiale dispensée au CFMI, les étudiants reçoivent un important volume de formation dans le domaine de la didactique et acquièrent un certain nombre d'outils leur permettant de construire des modes de collaborations diversifiés avec les enseignants. Plusieurs moments peuvent ainsi être concernés: la collaboration durant les interventions avec les enfants (explicitation du sens d'une chanson, prise en charge d'un groupe lors de conduite d'ateliers au sein de la classe, soutien d'une voix dans une polyphonie, etc.), et également entre les interventions, en l'absence du musicien intervenant (apprentissage de nouveaux couplets d'une chanson, invention de paroles, insertion des propositions musicales dans d'autres champs disciplinaires, etc.).

Or les différents cadres précités, situés hors école, n'offrent pas la possibilité d'un partenariat entre le musicien intervenant et un autre protagoniste. La conception des objets de savoir ne relève par conséquent plus d'une « co-construction », d'échanges, mais bien d'une responsabilité « soliste » du musicien intervenant qui s'exerce, de plus, dans la perspective d'une action devant un public beaucoup plus hétérogène; même si d'autres personnels sont parfois à leurs côtés, ces prises de responsabilité, aux dires des musiciens intervenants consultés, revêtent un aspect nouveau et parfois même déroutant.

2.3. La conception et la conduite des séances

Des lieux d'exercice du métier tels la médiathèque ou encore l'hôpital déjà cités, à l'inverse du temps scolaire, confèrent un caractère optionnel aux ateliers musicaux qui y sont organisés à l'intention des enfants. En effet, dans le cas de la médiathèque, l'enfant opte de venir ou non à l'atelier, et dans le second cas, l'enfant choisit un atelier parmi un éventail comprenant différents champs (arts plastiques, musique, informatique, jeux vidéo, etc.). Les séances conduites deviennent par conséquent

des entités non fragmentables puisque, d'une semaine à l'autre, les mêmes enfants ne sont pas tenus de suivre avec assiduité le même atelier; à la différence notoire au regard du cadre scolaire exigeant une continuité pour l'élève, l'appropriation des objets de savoir doit s'effectuer en une unique séance. Ce caractère éphémère des actions, ainsi que la découverte au dernier moment de l'identité des enfants participant à l'atelier, amènent également à un choix d'objets impromptu et modulable, d'où la nécessité pour les musiciens intervenants d'avoir préalablement constitué un « réservoir » de possibilités.

Dans le cadre de la médiathèque, cette forme d'atelier ponctuel et doublé cette fois de la contrainte d'une finalisation, préside aussi à la conception des ateliers « Conte musical ». Un conte est préalablement choisi en concertation entre la conteuse et la musicienne intervenante, puis préparé sous forme d'« oeuvre ouverte ». Les enfants participent à un atelier d'une heure dont l'objectif est de concevoir et de jouer de courtes séquences musicales destinées à s'insérer dans le conte; cette prestation, moment artistique achevé, a lieu immédiatement devant le public des parents. Les enfants sont donc amenés à travailler sur les relations verbe - son, à faire des propositions créatives, ceci dans un temps très restreint. Le conte musicalisé est enregistré durant la prestation publique et vient ensuite enrichir le fonds de la médiathèque, devenant objet d'écoute pour de futurs auditeurs, contribuant à son tour à une modification du cadre d'action.

La notion de durée impartie à la séance, imposée ou non par le cadre d'action, est un facteur non négligeable. Inscrite à un moment précis et quantifié de la journée de l'élève à l'école primaire, l'intervention musicale est souvent d'une durée de quarante-cinq minutes. Dans les ateliers musicaux conduits en milieu hospitalier, que les mêmes enfants ne suivent donc pas avec assiduité, le contexte plus souple et la forte dimension affective dans la relation aux enfants malades induisent parfois

une modulation des temps d'intervention: ceux-ci sont moins strictement définis et entraînent parfois l'étirement des objets dans le temps ainsi qu'une imbrication de plusieurs objets. Une musicienne intervenante a relaté le cas d'une fillette sénégalaise ne présentant aucun indice permettant d'évaluer sa participation aux activités proposées durant la quasi totalité de l'atelier, et qui, spontanément, a commencé à chanter une berceuse de son pays d'origine à l'occasion d'un échange verbal en duo avec la musicienne intervenante, à la fin du temps imparti à l'atelier.

2.4. Quelques détours pédagogiques

Ces cadres d'action hors temps scolaire conduisent parfois les musiciens intervenants à emprunter de véritables chemins détournés. Au début d'un atelier musical dont l'objectif était de transmettre un répertoire de chansons, des adolescents hospitalisés, bien qu'ayant fait paradoxalement le choix de participer à l'atelier, se sont révélés totalement réticents au fait de chanter. La latitude offerte par le cadre hospitalier dans les choix des objets a permis à la musicienne intervenante de contourner ce refus en prenant l'initiative de délaisser les stratégies d'apprentissage de chant auxquelles elle avait été formée. Les chansons, dans un premier temps, ont été détournées, exploitées davantage comme réservoir de phonèmes, et ont donné lieu à un travail d'invention vocale avec les participants; les adolescents ont été conduits à explorer et à découvrir la voix - instrument par le biais de jeux vocaux. Ce n'est qu'à la moitié des séances que l'aspect signifiant des chansons et le retour à la partition ont été abordés dans une démarche d'apprentissage plus habituelle pour la musicienne intervenante. Une autre modulation dans le choix des objets a découlé de la nécessaire prise en compte de la disparité d'âge des participants (de 8 à 20 ans) à cet atelier, aspect totalement nouveau pour la musicienne. Devant la difficulté de susciter la motivation de tous, l'apprentissage de la chanson, de fait, s'est décomposé

en plusieurs activités: certains enfants ont appris cette chanson tandis que d'autres, plus âgés, se sont vu confier le rôle de preneurs de son. Tout comme dans le cas de l'atelier conduit à la médiathèque, ces enregistrements sont devenus objets d'écoute diffusés sur la radio interne de l'hôpital à l'intention des enfants alités. Dans ce cas, la prise de son, objet d'apprentissage pour l'étudiant dans la formation dispensée au CFMI, est devenue objet d'apprentissage au niveau de l'adolescent, dans un souci de faire participer des sujets âgés de 20 ans aux côtés des plus jeunes. Les deux musiciennes intervenantes ont été ainsi confrontées à un transfert brusque d'un objet dont jamais la transmission n'avait été traitée lors de la formation.

Une musicienne intervenante commençant un travail en crèche, après la phase de prise de connaissance des rythmes de vie du jeune enfant, s'est notamment intéressée aux moments de sieste et plus particulièrement à l'endormissement. Elle a entrepris des expérimentations avec une musicothérapeute travaillant également à la crèche. Dans un premier temps, la phase d'endormissement a été accompagnée de pièces instrumentales jouées à la clarinette dans l'espace du dortoir, puis de berceuses, de comptines et de chansons interprétées à proximité des enfants. Cette seconde disposition a semblé favorable à une meilleure écoute et a sensibilisé la musicienne intervenante à la grande réceptivité du jeune enfant pour le son; elle a peu à peu enrichi les chansons et comptines par des improvisations vocales, explorations sonores, recherches d'harmoniques, véritable « bain musical », allant parfois jusqu'à délaissé complètement la chanson initiale. Ce « rituel » d'endormissement a débuté selon une fréquence trihebdomadaire; il est par la suite devenu quotidien à la demande des puéricultrices. Les parents ont manifesté une curiosité et un vif intérêt pour ces nouveautés, et des rencontres et ateliers de pratique vocale ont eu lieu à leur niveau avec la musicienne intervenante et la musicothérapeute.

3. Les incidences sur la formation dispensée

L'analyse des récits de pratiques est venue accroître et compléter des données et des témoignages antérieurs, émanant des diplômés après leurs prises de fonction, ainsi que de certains de leurs employeurs. Même si l'effectif et les moyens employés n'autorisent pas d'analyses scientifiques, le constat de la diversification des cadres d'action dans l'exercice du métier de musicien intervenant et des modulations d'objets en découlant ont bien sûr induit, depuis plusieurs années, des réflexions de la part de l'équipe d'enseignants au CFMI d'Orsay. Un centre délivrant une formation professionnalisante est évidemment attentif d'une part à la demande sociale et d'autre part aux attentes des employeurs. La complexité de ces prises en compte réside dans la posture d'équilibre à trouver entre l'intégration d'innovations émanant des cadres différents et le respect de la conception initiale et de ses finalités. Citons à titre d'exemple quelques infléchissements de la formation.

Tout d'abord, le curriculum a peu à peu intégré des modules optionnels durant la deuxième année de formation: ils concernent les domaines de la petite enfance, de l'éveil musical en école de musique et de l'enfance handicapée. Reposant toujours sur le principe de l'alternance, ces modules comprennent des cours théoriques et des phases d'expérimentations dans des lieux de stage hors temps scolaire, recherchés par l'étudiant lui-même. Toutefois, pour préserver la cohérence du parcours de formation, cet ajout ne revêt qu'un aspect informatif sur ces cadres d'action et leurs publics hors école, et non celui d'une formation à proprement parler, qui exigerait un volume horaire supérieur.

Parallèlement, l'exercice du métier à temps réparti entre l'école et l'école de musique a abouti au constat que les musiciens intervenants se voyaient confier plus souvent qu'auparavant la direction de choeurs d'enfants au sein de cette dernière; le

développement concomitant des chartes départementales concernant les pratiques vocales a lui aussi concouru, depuis quelques années, à renforcer cet enseignement dans le cursus de formation, sous des formes diversifiées. Dans la mesure où le CFMI a pris en compte ces modulations (éveil musical, direction de chœurs), il serait probablement intéressant pour lui de réfléchir, en retour, à des propositions d'insertions diversifiées et innovantes du musicien intervenant dans le cadre de l'école de musique.

Enfin, les missions de coordination confiées à certains musiciens intervenants et l'inscription de leurs actions dans les politiques culturelles à l'échelle de la cité ont fait l'objet de cours renforcés dans les secteurs de la connaissance des institutions, des techniques d'entretien et de la conduite de projets. Là encore, jusqu'où et comment inclure ces objets alors que l'encadrement et la coordination recouvrent en fait un métier à part entière nécessitant des compétences spécifiques ?

4. Conclusion

L'insertion de ces infléchissements émanant des interactions entre formation et cadres d'action trouve aussi ses limites: le CFMI ne peut prétendre dispenser une formation plurielle censée répondre directement à des demandes; sa spécificité pourrait alors facilement finir par revêtir un aspect éclectique, voire superficiel. Par ailleurs, les transferts et les modulations des objets de savoirs musicaux relèvent beaucoup, comme dans d'autres domaines de formation, de la prise d'initiative du musicien intervenant, de son potentiel d'inventivité et de ses capacités d'adaptation à de nouveaux cadres.⁶

⁶ Les neuf CFMI contribuent actuellement à cette réflexion par la rédaction d'un *Référentiel de compétences du Musicien intervenant*. Cet ouvrage devrait permettre également d'apporter une contribution à la prochaine mise en oeuvre de la loi de décentralisation et du rôle accru des collectivités territoriales en matière de formation et d'enseignement artistique.

Au demeurant, les confrontations à l'inconnu et à la nouveauté ne constituent-elles pas un facteur essentiel d'accroissement et d'élargissement des domaines de compétences acquis durant la formation ?

Bibliographie

- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école. De Jules Ferry à nos jours*. Issy-les-Moulineaux: E.A.P.
- Alten, M. (2000). *La culture scolaire et ses mutations. Eléments pour une contextualisation des apprentissages musicaux*. Paris: Observatoire musical français (16).
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris: ESF.
- Authelain, G. (2003). *A l'école, on fait musique*. Paris: Van de Velde.
- Centre de formation des Musiciens intervenant à l'école (2004). *Métier musicien intervenant*. Paris: Université de Paris-Sud XI, Orsay.
- Clenet, J., & Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire ...* Paris: L'Harmattan.
- Conseil des CFMI. (2000). *Musiques à l'école*. Courlay: J.M. Fuzeau.
- Ganvert, G. (1999). *L'enseignement de la musique en France. Situation. Problèmes. Réflexions*. Paris: L'Harmattan.
- Gillet, P. (Ed.). (1997). *Construire la formation*. Paris: ESF.
- Laborde, D. (1998). *Les musiques à l'école*. Paris: Bertrand-Lacoste.

- Lamorthe, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris: Hachette Education.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Regnard, F., & Cramer, E. (Eds). (2003). *Apprendre et enseigner la musique: représentations croisées*. Paris: L'Harmattan.
- Zakhartchouk, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.
- Zay, D. (1996). *Enseignants et partenaires de l'école: démarches et instruments pour travailler ensemble* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.

REPERTOIRE ET FORMATION DANS LES FANFARES VAUDOISES AU XX^e SIECLE

PERSPECTIVES HISTORIQUES SUR UN MICROCOSME

Michel Rohrbach

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il semble utile de présenter quelques éléments généraux de nature socio-politique qui seront exploités par la suite ou qui resteront sous-jacents.¹

1. Des sociétés locales

Lorsqu'on parle de « fanfares vaudoises », il faut préciser qu'il est question avant tout de sociétés de musique locales, ce qui signifie que leur ancrage dans le village ou dans la ville influence leur fonctionnement ainsi que leur travail au niveau musical. Un ordre de grandeur pour situer l'importance du mouvement: il y a aujourd'hui environ 120 sociétés de musique dans le canton de Vaud, un des vingt-six cantons suisses. Ces sociétés regroupent quelque 4'000 musiciennes et musiciens pour une population de 600'000 personnes. Par ailleurs, 2'500 jeunes sont inscrits dans les écoles de musique de ces sociétés. Ces chiffres montrent que nous nous trouvons bien dans un tout petit monde. Toutefois, ce microcosme n'est pas sans contact avec l'extérieur, au niveau suisse ou international.

¹ Cette contribution se base sur une relecture de Rohrbach (2003). On trouvera dans cette publication de nombreux détails et précisions qui n'avaient pas leur place dans le contexte fixé ici. Les recherches sur les fanfares vaudoises ont pu être conduites grâce au soutien du Comité de l'Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud.

La création des sociétés de musique, dans la forme qui a survécu jusqu'à aujourd'hui, date de la fin du XIX^e siècle. Le terrain sur lequel ces sociétés vont éclore puis se développer est celui de la musique militaire. En effet, il y avait eu une certaine tradition de musiciens vaudois au service de la France sous le Directoire et l'Empire. Ces musiciens, une fois démobilisés, reviendront s'établir dans le canton et seront parfois appelés à diriger les corps de musique militaire d'arrondissement² qui vont perdurer durant les deux premiers tiers du XIX^e siècle. Le répertoire de ces sociétés est alors principalement composé de marches, mais aussi de psaumes et de pièces de circonstances pour les occasions officielles: un véritable répertoire fonctionnel.³ A la suite des différentes réorganisations militaires, de nombreux corps de musique d'arrondissement seront supprimés, privant leurs membres d'activités musicales. Ces derniers vont, à l'occasion de fêtes ou de manifestations particulières, se recomposer en corps de musique civils. Dans chaque cas de création d'une société, on remarque la présence d'un personnage, souvent musicien professionnel, capable de catalyser les énergies potentielles.

D'un point de vue social, ces sociétés de musique sont composées de personnes qui gagnent assez bien leur vie pour ne pas avoir trop de soucis pour le quotidien. Toutefois, une volonté de réunion au-dessus des classes sociales sera affirmée dès le début du XX^e siècle et perdurera durant toute cette période.

On voit rapidement poindre des prétentions musicales différentes selon les sociétés. Quelques-unes vont ainsi se fonder en harmonies (toute la famille des bois étant présente), alors que les autres seront des fanfares mixtes (instruments de cuivre

² L'arrondissement correspond à une découpe militaire territoriale.

³ Dans le sens d'une musique jouée lors d'occasions particulières: danse, office religieux, défilé, par exemple. Ce répertoire s'est perpétué jusqu'à aujourd'hui, phénomène qui s'explique par l'importance toujours assez grande des services commandés, soit par les communes, soit par les organes de tutelle.

avec ajout de certains éléments de la famille des saxophones). Dès lors, le répertoire va rapidement se différencier entre les deux types de sociétés.

Deux actrices joueront un rôle important dans le développement des fanfares et de leur musique durant toute la période: la Société cantonale des musiques vaudoises (SCMV) ainsi que la Société fédérale de musique (SFM)⁴.

La naissance de la SCMV en 1892 poursuit deux objectifs. Celui de « défendre les intérêts communs » et celui, très ambitieux, d'« étudier les progrès à réaliser dans le monde musical »⁵. On verra donc la SCMV s'engager dans les questions de droits d'auteurs – viser à réglementer la perception des droits, puis obtenir des tarifs préférentiels – mais aussi, et cet élément est plus important pour notre propos, afin de renforcer le poids des sociétés de musique du canton face à une certaine suprématie culturelle dans le monde musical des orchestres allemands et des musiques militaires allemandes qui font de nombreuses tournées dans le canton durant la fin du XIX^e siècle. Ce problème est lié à l'importance des *Festspiele* durant tout le XIX^e et le début du XX^e siècle. Jacques Burdet, musicologue, définit les *Festspiele* comme des œuvres créées par le peuple et pour le peuple à l'occasion d'une commémoration historique, d'une exposition, d'une fête de tir, de chant ou de gymnastique (voir Burdet, 1971). Un exemple type de ce genre de spectacle est la Fête des vigneron·ne·s veveysanne, qui a lieu en principe tous les vingt-cinq ans. Certains thèmes de ces fêtes vont perdurer au delà de l'existence éphémère du spectacle et entrer dans le répertoire traditionnel régional. Mais il y a aussi les tirs cantonaux et fédéraux, à l'occasion desquels on fait

⁴ Aujourd'hui dénommée Association suisse de musique.

⁵ Ces expressions sont tirées du procès verbal de la séance constitutive de la SCMV.

appel aux compositeurs de la région, ou encore les solennités liées à des anniversaires patriotiques.⁶

En fait, le problème qui se posait par rapport à ces *Festspiele* était que, pour les interpréter, on faisait souvent appel à des musiques régimentaires allemandes en argumentant que les sociétés locales ne pouvaient mettre à disposition un nombre suffisant de musiciens, assez compétents et disponibles de manière assez suivie sur un temps donné. Des discussions auront lieu entre les représentants de la SCMV et les compositeurs, parmi lesquels Franz Grast, Hugo de Senger, Emile Jaques-Dalcroze ou Gustave Doret. Les sociétés vaudoises vont faire tout leur possible pour obtenir la reconnaissance de ces derniers.

D'autre part, la SCMV, à ses débuts, voudra jouer le rôle de plate-forme d'échange permettant aux sociétés les plus au fait du répertoire de porter à la connaissance des autres les pièces qui leur conviendront et qui sont goûtées du public.

Les échanges constituent aussi un objectif de la SFM, en parallèle avec la volonté plus « politique » de défense du mouvement des sociétés suisses (dans un contexte marqué par la disparition progressive des sociétés militaires) ou pour l'obtention de subsides auprès des autorités à différents niveaux. Du point de vue de la formation, la SFM sera rapidement active.

2. Démarche d'analyse

2.1. La problématique

L'objet de l'apprentissage musical, dans le cadre de ce microcosme, peut se décliner en plusieurs thèmes. Tout d'abord, il y

⁶ Il serait intéressant de prolonger la réflexion en ce qui concerne les formes modernes de *Festspiele*, pour s'interroger, notamment, sur leur apport à la création d'un répertoire propre.

a le répertoire des sociétés: ce qu'apprennent musiciens et directeurs artistiques et ce qui va être proposé au public. Mais il y a aussi ce que nous pourrions appeler les « missions » que s'attribuent ces sociétés, c'est-à-dire la vision qu'elles ont de leur rôle au niveau culturel, de ce qu'elles ont à transmettre et des formes de cette transmission. Le thème de la formation sera ici primordial: que veut-on enseigner, de quelle manière, avec quels objectifs ?

Sur la base de cet objet à multiples facettes vient se greffer le facteur temps: quelles sont les influences qui vont toucher et faire se modifier cet objet ? Ou bien, ce qui est tout aussi intéressant: qu'est-ce qui ne change pas malgré le temps qui passe et les différentes influences qui se succèdent ?

Nous allons donc proposer différents éclairages, avec des dominantes sociales, culturelles, techniques ou politiques, et ceci à différents moments du XX^e siècle. En fin de compte, le propos n'est pas de réaliser une présentation linéaire de l'évolution de cet objet protéiforme, mais bien plutôt de proposer quelques « arrêts sur image », en décrivant ces moments et en tentant de comprendre « comment cela fonctionnait ».

2.2. Les sources

Les sources permettant d'aborder cette problématique sont multiples, mais de qualité inégale.

- *Les publications commémoratives des sociétés locales, de la SCMV ainsi que de la SFM* poursuivent, comme leur nom l'indique, l'objectif premier de construire une mémoire commune aux membres de ces sociétés. L'analyse n'est donc pas leur point fort, et elles nous renseignent le plus souvent sur les circonstances de leur publication plutôt que sur le contenu commémoré.

- *Les partitions conservées dans les archives des sociétés* sont dans un état variable. Il faudra donc souvent se contenter de tirer des éléments ponctuels visant à illustrer des moments précis plutôt qu'espérer faire une analyse sur le long terme.
- Les quelque 150 *programmes de concert* accumulés au fur et à mesure des recherches dans les archives des sociétés ou dans la presse ne peuvent être représentatifs des choix musicaux des sociétés, car plusieurs biais empêchent toute approche statistique. Au début du XX^e siècle, en effet, ce sont surtout les plus grandes sociétés qui publient leurs programmes. Il est toutefois possible d'utiliser ces programmes pour tenter de repérer les œuvres et les compositeurs qui sont interprétés.
- *Les méthodes pour la formation des élèves* ne permettent pas une analyse exhaustive, mais les exemples trouvés peuvent illustrer les propos.
- Dans *les revues spécialisées* se trouve exposée la vision, à un moment donné, sur la musique instrumentale. Les auteurs de ces articles sont soit des musiciens professionnels, soit des membres des organes directeurs des sociétés, soit enfin des musiciens amateurs qui prennent la plume pour exposer leur point de vue.
- *Les sources enregistrées* pourraient naturellement être intéressantes mais leur traitement aurait dépassé les possibilités de notre démarche.

3. Eclairages sur l'évolution des missions et du répertoire en fonction des changements de contexte

3.1. Entre diffusion de la « grande musique » et recherche d'identité culturelle

Très tôt, on va voir apparaître, pour les sociétés les mieux fournies du point de vue instrumental, des transcriptions d'œuvres classiques ou romantiques, d'airs d'opéra ou d'opérettes, avec des arrangements fidèles, qui sont plutôt des exercices d'instrumentation, mais aussi des œuvres accommodées en fantaisies ou autres pots-pourris. Ces arrangements seront jugés par plusieurs critiques comme ayant peu de valeur, voire comme étant des insultes aux compositeurs. La nécessité d'épurer le répertoire va donc rapidement se faire sentir. Cette volonté de définir un rôle et une mission pour les harmonies et fanfares transparait clairement sous la plume de Gustave Doret (1919). L'objectif du compositeur, qui sera aussi chargé de réorganiser les musiques militaires durant la Première Guerre mondiale, est de « donner une voix à son pays ». Doret demande aux compositeurs contemporains d'écrire de la musique pour ces sociétés afin qu'elles ne soient plus obligées de puiser dans un répertoire qui n'a pas été préparé à leur intention. Il trouve un écho favorable auprès de musiciens, ceci à un moment où, rappelons-le, les sociétés vaudoises tentaient de lutter contre la concurrence des sociétés allemandes. Gustave Doret toutefois ne veut pas nier aux sociétés leur rôle de vulgarisatrice des grandes œuvres, mission que les plus grandes d'entre elles s'étaient rapidement attribuée. En effet, dans le contexte du début du siècle, la population n'avait que peu d'occasions d'entendre des orchestres qui, lorsqu'ils existaient, s'adressaient surtout à une élite.

La présentation de la « grande musique » se faisait donc, notamment, au cours des concerts annuels des fanfares et

harmonies, lors desquels on proposait de la musique concertante présentée par la société, mais pour lesquels on invitait également, pour une seconde partie, des solistes, des orchestres ou des chœurs. Il n'était pas rare non plus d'assister à des représentations théâtrales. On le voit donc, l'objectif était bien, alors, de proposer un spectacle culturel total avec pour ambition de transmettre à une frange de la société qui n'y avait pas accès des éléments jugés dignes d'intérêt.

Cette mission de transmission culturelle va être remise en question dès les années 1930 et surtout après la Seconde Guerre mondiale, ceci naturellement en raison, d'une part, des moyens techniques de diffusion de la musique rendus accessibles à tous, mais aussi, d'autre part, suite à une ouverture des lieux de concerts à une partie plus importante de la population.

3.2. Les concours musicaux: viser le progrès

Dès les premières rencontres des sociétés vaudoises au sein de leur association cantonale, l'idée est émise d'organiser des concours. Les exemples des autres cantons, mais aussi de l'étranger, sont très présents. Si tout le monde s'accorde sur le principe de l'organisation de telles rencontres, les avis divergent au sujet de la forme que doivent prendre ces joutes. Pour certains, il s'agit véritablement de déboucher sur un classement des sociétés. Cependant, même parmi les partisans des concours, divers avis s'opposent: faut-il comparer les sociétés sur l'interprétation d'œuvres qu'elles auront choisies et pu apprendre à leur gré ou faut-il donner des pièces imposées, voire organiser des concours de lecture à vue ? Pour d'autres, la formule du festival de musique semble préférable, car ils estiment que l'objectif n'est pas de sanctionner les interprétations par l'attribution d'un certain nombre de points qui donnera lieu de toute façon à discussions, pour ne pas dire querelles. L'objectif sur lequel tout le monde s'accorde toutefois, c'est celui de viser à une amélioration des capacités de la

société: se présenter devant un jury et tenir compte des critiques serait une excellente possibilité d'atteindre ce but. Dans les années suivantes, les sociétés se répartissent en classes en fonction de leur instrumentation et de leurs possibilités musicales. Les musiciens professionnels proches de ces sociétés vont toujours encourager l'organisation de ces compétitions amicales en les présentant comme un réel moyen de progrès, aussi bien pour le répertoire que pour les musiciens et les directeurs eux-mêmes.

Après la Seconde Guerre mondiale, on peut dire que le rythme de ces rencontres est trouvé, les sociétés participant en fonction de leurs aspirations. Depuis les années 1970, plusieurs évolutions importantes vont se dessiner: tout d'abord, on voit apparaître certaines sociétés qui accordent une grande importance à ces joutes. Avec la création des premiers *brass bands* sur le modèle anglais, une diversification va avoir lieu. En effet, les meilleures sociétés recherchent véritablement la difficulté. Des compositions, truffées de pièges et exigeant une réelle virtuosité de la part des chefs et des instrumentistes, voient le jour. Ces types de compétitions s'adressent surtout à un public spécialiste et se déroulent quelque peu en vase clos.

Aujourd'hui, les compositions disponibles et surtout les œuvres pouvant être interprétées durant les concours, sont classées en cinq catégories de difficultés et en fonction de l'instrumentation, soit harmonie, fanfare mixte ou ensemble de cuivres.

Face à cette recherche de difficultés, apparaissent des festivals de musique légère: occasion pour les sociétés de faire valoir leurs talents dans la mise en scène de leurs productions.

3.3. La musique comme moyen de faire part de ses sympathies sur le plan politique

Plusieurs moments dans l'histoire du XX^e siècle vont donner aux sociétés l'occasion, par des choix dans le répertoire, de faire preuve de leurs sympathies, voire de leur élan politique. Un des meilleurs exemples est la Première Guerre mondiale. En effet, et pour des causes diverses, s'est développé durant toute cette période un sentiment de fossé culturel entre la Suisse romande et la Suisse alémanique (Du Bois, 1983) Disons-le, c'est surtout en Suisse romande que se fait jour un élan de sympathie avec les populations belge et française. Dans le microcosme des musiciens amateurs, l'affirmation de cette sympathie prendra plusieurs formes. On organise par exemple un concours international et intercantonal (*sic*) en 1911 avec des sociétés françaises, « alsaciennes »⁷ et romandes et en invitant des experts français, qui « comprennent la musique de la même manière ». En effet, du point de vue du répertoire, les positions vont se cristalliser. Certains vont refuser de manière systématique les compositions venant d'Allemagne (on évoquera le « tintamarre de l'école de Bayreuth »).

Avant la Seconde Guerre mondiale, dans le cadre du mouvement de « défense nationale spirituelle »⁸, les sociétés de musique de toute la Suisse voudront apporter leur pierre à cet édifice symbolique en construction. Ce sera une période durant laquelle les compositeurs suisses auront la part belle. On va même voir naître une maison d'édition suisse pour fanfares et harmonies. Toutefois l'on peut parler d'un nouvel arrangement des accents avec lesquels les Suisses célébraient leur amour pour la patrie. L'historien Jean-Claude Favez l'affirme: «La défense nationale

⁷ On « oublie » la capitulation de Strasbourg de 1870 et la cession de l'Alsace et de la Lorraine exigée par Bismarck au traité de Francfort du 10 mai 1871.

⁸ L'expression de « défense nationale spirituelle » désigne le mouvement politique et culturel qui visa l'affirmation des valeurs nationales et la défense contre les totalitarismes.

spirituelle n'est pas un simple discours de propagande et ne se confond pas avec la parole officielle. Elle est une idéologie au sens premier d'un système d'idées, de valeurs dans lequel s'inscrit le ralliement d'une grande partie de la population à une volonté de résistance. Durant toute la guerre, l'expression collective sera fortement marquée par cette idéologie, par cette culture politique de la résistance." (Du Bois, 1983, p. 96).

3.4. La formation des élèves et des directeurs

La formation de la « relève »: ce fut longtemps le terme usité. Et cela montre assez bien une caractéristique: il s'agissait avant tout d'assurer la pérennité de la société. Le projet individuel de formation était peu présent.

Au début du siècle, les jeunes musiciens étaient formés par imitation pure. Après quelques rudiments inculqués par des moniteurs ou le directeur de la société dans le but de maîtriser la technique de base d'un instrument – rarement des notions de solfège ou de théorie – le jeune était rapidement intégré soit dans la société pour les plus petites d'entre elles, soit dans un corps de cadets pour les plus grandes. Il s'agissait alors pour lui de se fondre dans la masse. Les plus doués pouvaient envisager une formation musicale militaire durant leur service obligatoire, ce qui assurait une formation plus approfondie. D'ailleurs, les directeurs des sociétés ainsi que les moniteurs provenaient souvent des sociétés militaires.

La SFM va jouer un grand rôle en matière de formation de directeurs, parfois en relation avec les conservatoires de musique. Il y avait bien eu quelques tentatives dès 1914 au niveau cantonal vaudois pour lancer des cours de direction, mais sans résultat concret. Lorsque les sociétés de musique vaudoises deviennent membres de la SFM en 1928, la possibilité s'ouvre pour elles d'offrir à leurs membres les « cours de directeurs » organisés par cette association. Ces cours prévoient une formation poussée en solfège et en harmonie, afin de sortir les

directeurs de la banale ornière du « batteur de mesure ». A la même époque, quelques musiciens vaudois, ou plus particulièrement quelques Lausannois, profitent de l'offre développée par le Conservatoire de musique de Lausanne. Le directeur du Conservatoire de Lausanne, Charles Troyon, cherche à ouvrir l'institution de la ville à tous les domaines de la musique, dans le droit fil des buts que s'était fixée l'institution dès 1861, à savoir de donner à la jeunesse d'abord puis à l'ensemble de la population un enseignement musical digne de ce nom. Dès 1924 est donc organisé un enseignement préparatoire pour les directeurs de fanfares et d'harmonies. Dès 1935, c'est sous l'égide de la SFM qu'est organisée une formation préparatoire décentralisée au Conservatoire de Lausanne. L'année suivante, la première classe de perfectionnement peut être ouverte et, en 1937, une seconde. Dès 1944, la palette est enrichie avec des leçons pour moniteurs instrumentistes et pour les jeunes.

Au sujet de la formation des jeunes musiciens, Jules-Philippe Godard, musicien belge installé en Suisse romande, regrette en 1950 l'absence de structures au niveau cantonal. Il estime que les cours devraient être dispensés par les spécialistes de chaque instrument. (cité in Rohrbach, 2003)

Une grande amélioration va se faire sentir dès les années 1970. Sous l'impulsion de quelques personnalités, la formation des jeunes musiciens va être de mieux en mieux structurée, entre l'initiation musicale (apparition des premiers cours basés sur la rythmique Jaques-Dalcroze ou les cours Willems directement organisés au sein des sociétés, ou au niveau régional parfois, ou encore dans des écoles de musique), des cours de solfège puis d'instrument, en se basant sur de nouvelles méthodes, tenant compte des questions de technique de l'instrument et de respiration. On va dès lors commencer à former des élèves et non plus simplement « la relève ». Les meilleurs élèves, ou ceux qui éprouvent de l'intérêt vont avoir accès à diverses offres de formation continue. Dès 1982 des camps musicaux

seront organisés chaque année au niveau cantonal. Les élèves y suivent, pendant la première semaine, des cours d'instrument individuels ou en petits groupes, donnés par des spécialistes de chacun des instruments. La seconde semaine est consacrée à la musique en groupe, avec la préparation d'un concert.

Il est donc possible d'affirmer que, à partir de ce moment-là, l'offre de formation est importante, soit au niveau des sociétés, soit au niveau de la SCMV, soit en collaboration avec les conservatoires et écoles de musique, et ceci aussi bien pour les directeurs que pour les élèves.

Aujourd'hui, les jeunes qui suivent une formation au sein d'une société le font avant tout pour l'apprentissage musical, plus parfois que pour le volet associatif, ce qui ne va pas sans poser quelques problèmes aux sociétés pour ce qui est de l'organisation de leur vie et de leurs activités.

3.5. De nouveaux véhicules de transmission de la musique

Dès 1930, la radiodiffusion se développe, ainsi que les supports enregistrés qui commencent à entrer dans les foyers. A partir de 1936, avec la question de la « défense nationale spirituelle », la radio devient un nouveau terrain d'action pour les musiciens. La SCMV aborde le sujet en remarquant que les sociétés de musique n'ont que peu les faveurs des ondes et que la direction de la Société suisse de radiodiffusion semble préférer l'engagement d'orchestres. Dès 1938, la Radio suisse romande crée une harmonie formée de musiciens professionnels, en argumentant que sa qualité du point de vue des exécutions aussi bien que du point de vue du choix du répertoire est tout autre que celle des sociétés de musique amateur.

Le problème semble donc lié au répertoire et à la qualité des interprétations. Cependant, les sociétés ne sont pas encore prêtes à entendre de tels arguments. On va crier à l'injustice,

rappelant que les sociétés ont toujours eu comme objectif de vulgariser la musique et que la radiodiffusion devrait être un vecteur supplémentaire. Les débats feront rage durant plusieurs années. Un spécialiste du domaine des musiques amateur du canton de Vaud et responsable de programmation à la Radio suisse romande, Roger Volet, va jouer un rôle important dans la prise de conscience par les sociétés que la situation a changé et qu'il conviendrait qu'elles se trouvent une nouvelle place. Il rappellera à plusieurs reprises que les fanfares ont eu durant quelques années un monopole de diffusion musicale sur certains publics locaux, mais que la radio donne une audience beaucoup plus large. Par ailleurs, il insistera sur le fait que l'ambiance chaleureuse d'un concert ne passe pas du tout à travers les ondes: l'auditeur est beaucoup plus critique. Après quelques années de discussions assez stériles, les sociétés vont se rendre à l'évidence: il est nécessaire pour elles de trouver un répertoire propre et de le mettre en valeur.

A la Radio suisse romande, plusieurs émissions spécialisées vont devenir, au fil des années, le lieu des prestations de ces sociétés, le plus souvent en compagnie de groupes de musique folklorique régionale ainsi que de chorales.

3.6. Après la Seconde Guerre mondiale: face aux « nouvelles musiques »

Dans les années 1950, les sociétés, qui sont alors en train de se chercher un répertoire, rencontrent de nouveaux types de musique. En effet, le jazz est alors en train de sortir des clubs très fermés pour devenir plus connu et diffusé auprès de la population. De même, la musique de *big bands* connaît un énorme succès auprès des radios et les enregistrements sont bien distribués. Nous allons donc tenter d'approcher les réactions des fanfares et harmonies face à ces « nouveautés ».

Alors que certains compositeurs voient des possibilités d'utilisation de la matière musicale harmonique et rythmique de ces genres et les introduisent dans leurs œuvres, le chemin vers leur adoption va encore être long. Il faudra attendre les années 1970 pour que les sociétés (surtout les plus avancées) se mettent à interpréter ces œuvres et donnent l'exemple. A travers certains articles, on remarque, d'un côté, un refus de principe de ce répertoire, mais, de l'autre côté, pour ceux qui y avaient goûté, l'expression d'une grande difficulté à l'aborder. Les difficultés sont ressenties au niveau rythmique, mais aussi harmonique et mélodique. Dès les années 1970 et 1980, sous l'impulsion de quelques personnalités (dans le canton de Vaud, on peut évoquer Jean Balissat ou Pascal Favre), de nouvelles cellules rythmiques et des audaces harmoniques vont être intégrées dans les compositions et finiront par trouver grâce aux yeux des musiciens amateurs et de leur public. Là aussi, la gestion du changement n'a pas été immédiate, mais s'est faite sur une génération. Voici un véritable exemple d'acculturation ou de réappropriation, puisque l'on a repris certains éléments pour les adapter aux structures et aux possibilités techniques.

L'arrivée des *brass bands* en Suisse est aussi significative de ce point de vue. Les *brass bands* sont nés en Angleterre avant d'essaimer dans tout le nord de l'Europe. Par leur instrumentation composée uniquement de cuivres ainsi qu'une distribution stricte des voix, ils permettent aux compositeurs d'écrire des œuvres bien équilibrées. En effet, les compositeurs qui écrivaient pour les fanfares – mais aussi dans une moindre mesure pour les harmonies – se trouvaient fréquemment confrontés à la difficulté de devoir prévoir des distributions multiples des voix, voire de nombreux « à défaut », ce qui ne va pas sans poser des problèmes de tessiture et d'accord.

La réaction des sociétés vaudoises face aux personnes qui, revenant d'un voyage en Angleterre, parlaient des *brass bands* en termes élogieux sera très négative. On jugera, et cet argument n'est pas dénué de bon sens, qu'il n'est pas possible

d'imposer une instrumentation type à des sociétés locales, basées sur des membres qui ont choisi leur instrument et désirent faire partie du groupement. Des luttes de tranchées vont, durant plusieurs années, opposer les tenants des *brass bands* aux partisans des harmonies.

La solution sera souvent trouvée par la création d'ensembles de cuivres au niveau régional, en regroupant des membres de plusieurs autres sociétés locales (fanfares ou harmonies). Ces ensembles régionaux vont parfois atteindre un niveau musical bien supérieur aux sociétés locales, ce qui va encore aviver les tensions. Il faudra même prévoir, au sein des *brass bands*, des règlements stipulant que les membres de ces sociétés doivent obligatoirement être aussi actifs dans une société locale. Ces dernières craignaient en effet de voir leurs effectifs fondre, et surtout de voir leurs meilleurs musiciens les désertir pour rejoindre l'ensemble de cuivres régional. Cette situation était jugée comme injuste étant donné que les sociétés locales s'occupaient de former les jeunes musiciens.

On peut remarquer que, dans le domaine des ensembles des classes supérieures⁹, les harmonies sont à l'heure actuelle implantées dans les villes, alors que, du côté des ensembles de cuivres, les meilleurs d'entre eux se trouvent au niveau régional. Depuis les années 1990, des ensembles de cuivres naissent parfois dans les villages. Ces sociétés renoncent alors à accepter tous les instruments qui étaient encore présents en un ou deux exemplaires (notamment les saxophones ou les clarinettes). Elles ne seront pas non plus calquées exactement sur l'ensemble type du point de vue de la répartition entre les registres, mais pourront aborder le répertoire assez riche qui s'offre à elles.

⁹ Les ensembles musicaux sont aujourd'hui répartis en cinq classes en fonction de leurs capacités musicales et, pour chacune de ces classes, en trois types en fonction de leur instrumentation, soit les harmonies, les fanfares mixtes et les *brass bands* (cf. supra).

3.7. Le rôle des « visionnaires »

Si l'on étudie les différentes évolutions qui se sont produites au niveau du répertoire comme au niveau de l'image que les sociétés de musique veulent donner d'elles-mêmes, on est frappé de constater l'importance d'un certain nombre de personnages qui ont joué un rôle clé à un moment donné de leur histoire. Prenons quelques exemples pour illustrer cette affirmation.

Il a déjà été question du rôle de Gustave Doret (1866-1943) qui a poursuivi, dès le début du siècle, l'objectif d'épurer le répertoire des sociétés. Son influence a pu se faire sentir par son travail auprès des sociétés militaires durant la Première Guerre mondiale, mais aussi par ses textes qui ont été publiés et discutés au sein des sociétés. On retiendra aussi son appel aux compositeurs contemporains d'écrire pour les sociétés de musique amateur.

Jules-Philippe Godard (1899-1978), musicien belge installé en Suisse, a dirigé plusieurs corps de musique vaudois et fribourgeois et il est un des artisans du mouvement de développement de la musique originale pour fanfares et harmonies en Suisse romande. Son approche sera semblable à celle de son contemporain Jean Daetwyler (1904-1997) qui sera surtout actif dans le canton du Valais. Tous deux sont des musiciens professionnels et compositeurs, directeurs d'ensembles d'amateurs. Ils vont de manière très habile promouvoir une musique originale pour les ensembles à vent. L'exemple des écrits de Jean Daetwyler est frappant: "S'il est parfaitement logique de faire connaître au public en général et aux musiciens amateurs en particulier les chefs-d'œuvre de Beethoven, de Wagner ou de Berlioz, il est absurde de négliger systématiquement les œuvres écrites spécialement pour harmonies et fanfares. Cette manière de faire « connaître » les monuments de notre art a tous les avantages, mais aussi tous les inconvénients de la vulgarisation: elle est plus déformante que conformante. Il vaut mieux

exécuter très bien des morceaux conçus directement pour nos sociétés que de balbutier à longueur de répétition des arrangements parfois défectueux du grand répertoire.” (Daetwyler, 1940, p. 114). Jean Daetwyler et Jules-Philippe Godard vont, dans les sociétés qu’ils dirigent, puis par les écrits publiés et les cours de direction dispensés, mettre à disposition leurs propres œuvres mais aussi, par touches successives, proposer des compositions françaises et belges. Plus tard, le bassin s’élargira aux compositeurs de nombreuses autres origines.

Jean Balissat (né en 1936) aura une influence considérable sur le répertoire et l’approche musicale des fanfares, harmonies puis *brass bands* dans le canton de Vaud. Il va introduire des nouveautés rythmiques et harmoniques dans ses poèmes symphoniques par exemple. Ses œuvres sont, du point de vue de l’instrumentation, particulièrement adaptées aux ensembles auxquels elles s’adressent. Avec lui, la section rythmique prend une dimension nouvelle encore assez inconnue dans le monde des sociétés de musique vaudoises des années 1970. Aujourd’hui, la formation des élèves percussionnistes est tout aussi poussée que celle des « souffleurs » (selon l’expression consacrée) et, disons-le, cette avancée est à mettre notamment au compte de personnalités telles que Jean Balissat ou ses élèves, parmi lesquels Pascal Favre (né en 1949) ou Blaise Héritier (né en 1962). Dans un autre registre, aussi bien Pascal Favre que Blaise Héritier vont aussi promouvoir de nouvelles formes de spectacles musicaux en adjoignant aux fanfares, harmonies ou *brass bands* des solistes d’autres horizons musicaux (musiciens d’orchestre, *jazzmen*, chanteurs) ou en intégrant ces ensembles dans des mises en scènes théâtrales, instrumentales et chorales, ouvrant par là même les portes du microcosme à un nouveau public.

Vu avec un peu de distance, on remarque que ces personnes ont en commun deux caractéristiques: elles ont eu, à un moment donné, une vision d’avenir pour les sociétés musicales et, par

leur pratique avec les musiciens eux-mêmes, sur le terrain des sociétés locales, elles ont possédé le talent et aussi la patience de convaincre des milieux qui n'étaient pas toujours a priori acquis à leur cause. Elles ont joué le rôle de passeurs de culture.

4. Une quête permanente d'identité culturelle

Durant toute leur histoire, les fanfares et harmonies ont dû se composer une identité et définir leur rôle culturel. Face aux changements de contexte, elles ont parfois mis beaucoup de temps à comprendre la nécessité de se remettre en question pour améliorer la qualité des prestations, modifier leur répertoire et redéfinir leur mission. Pourtant, elles ont su effectuer ces mutations, de manière parfois lente, il est vrai, mais finalement très réussie. Aujourd'hui, la question de leur rôle et de leur place se trouve posée à nouveau avec acuité. Il peut être intéressant d'éclairer les débats actuels à la lumière des différentes mutations qui se sont opérées durant tout le XX^e siècle.

Une des pistes qui est actuellement envisagée par les organes dirigeants des sociétés est de tenir un rôle plus important sur le plan éducatif: autrement dit, les fanfares, harmonies et *brass bands* se définiraient comme un lieu d'éducation et de formation et seraient reconnus comme tel par les autorités civiles. Pour étayer cette revendication, deux arguments sont avancés. En premier lieu, d'un point de vue strictement musical, la professionnalisation des formateurs pourrait être exploitée de manière plus importante. En effet, les fanfares, harmonies et *brass bands* ainsi que leurs écoles de musique sont parfois le lieu des premiers pas musicaux et des découvertes. Dès lors, la présence de professionnels de la musique jouissant aussi d'une formation pédagogique serait très bénéfique à ce moment clé des débuts de l'apprentissage musical. En second lieu, face à une évolution de la société environnante que l'on définit de plus en plus par les termes de

« société de consommation » et de « culture du zapping », ces ensembles musicaux seraient un des lieux d'incarnation de la culture de l'apprentissage et de l'effort sur le long terme.

Une autre piste qui est aussi envisagée actuellement est celle qui tendrait à définir ces sociétés musicales comme des lieux d'échange par excellence (la sociabilité étant ici à nouveau centrale), avec une fonction de passerelle entre personnes de générations, de milieux sociaux et culturels divers. On retrouverait ainsi un certain credo qui avait été affirmé dès le début de l'histoire des sociétés: celui d'une sociabilité au delà des origines sociales des musiciens, de la constitution d'un lieu d'échange et d'enrichissement mutuel. Ces réflexions sont aussi faites au niveau des sociétés suisses dans leur ensemble, et transparaissent dans leur revue *Unisono*¹⁰.

Gageons que ces sociétés sauront, une fois de plus, s'adapter à leur contexte, toujours en évolution.

Bibliographie

Agulhon, M., & Bodiguel, M. (1981). *Les associations au village*. Le Paradou: Actes Sud.

Agulhon, M. (1976). La sociabilité, la sociologie et l'histoire. *L'Arc*, 65, 77-84.

Amaouche-Antoine, M. (1981). Les sociétés musicales dans les villages de l'Aude durant la deuxième moitié du XIX^e siècle. *Annales du Midi*, 93(154), 443-450.

¹⁰ La revue *Unisono* de l'Association suisse des musiques (voir le site <http://www.windband.ch>, visité le 25.01.2005) présente les débats actuels qui ont lieu dans le milieu des sociétés suisses.

- Barbier, C. (1988). Fanfares et chorales en Haute-Savoie entre 1860 et 1940: Le rôle de l'Eglise. *Mémoires et documents de l'Académie salésienne*, 19, 17-23.
- Beffa, P.A. (1990). *Sociabilité et vie musicale dans le canton de Vaud*. Lausanne: Université de Lausanne.
- Benz, A. (1990). *Guide du répertoire (guide de la littérature) et histoire de la musique pour ensembles et orchestres d'instruments à vent*. Wabern: Association fédérale de musique.
- Bovet, C.H., & Curchod, D. (1981). *Musiques de Romandie*. Lausanne: P.M. Favre.
- Burdet, J. (1971). *La musique dans le canton de Vaud au XIX^e siècle*. Lausanne: Payot.
- Burdet, J. (1980). Les orchestres d'amateurs du canton de Vaud avant 1939. *Revue historique vaudoise*, 88, 99-112.
- Burdet, J. (1983). *La musique dans le canton de Vaud 1904-1939*. Lausanne: Payot.
- Burdet, J. (1984). *Le musicien Charles Troyon, 1867-1948*. Yverdon: Revue musicale de Suisse romande.
- Charrière, M. (1985). *Société cantonale des musiques fribourgeoises*. Fribourg: Société cantonale des musiques fribourgeoises.
- Daetwyler, J. (1940). A propos de la tendance à ne jouer que des transcriptions. *Revue suisse de musique instrumentale*, 6, 113-115.
- Doret, G. (1919). *Pour notre indépendance musicale*. Genève: Henn.
- Du Bois, P. (1983). *Union et division des Suisses: Les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois aux XIX^e et XX^e siècles*. Lausanne: L'Aire.

- Duby, G. (1974). Histoire sociale et idéologie des sociétés. In J. Le Goff & P. Nora (Eds), *Faire de l'histoire* (pp. 203-230). Paris: Gallimard.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation de loisir?* Paris: Seuil.
- Frei, H. (1989). *Unsere Blasmusik; die kulturelle gesellschaftliche und pädagogische Entwicklung und ihre aktuelle Praxis*. Mellingen: H. Frei.
- Gerbod, P. (1981). L'institution orphéonique en France du XIX^e au XX^e siècle. *Ethnologie française, 1980-1981*, 27-44.
- Gumplowicz, P. (2001). *Les travaux d'Orphée: deux siècles de pratiques musicales amateur en France, 1820-2000: harmonies, chorales, fanfares*. Paris: Aubier.
- Hofmann, F. (1999). *L'évolution des ensembles d'instruments à vent dans le canton de Vaud: En regard du passé et du présent, essayons d'élaborer une stratégie du futur adaptée aux besoins des sociétés instrumentales amateurs vaudoises*. Lausanne: Conservatoire de Lausanne.
- Jaccottet, G. (1986). *Le Conservatoire de musique de Lausanne (1861-1986)*. Lausanne: Bibliothèque historique vaudoise.
- Kellerhals, J.M. (1974). *Formes et fonctions de l'action communautaire dans la société moderne; Essai sur la participation aux associations volontaires*. Lausanne: Payot.
- Lombriser, J. (1938). *Die Anfänge des Eidgenössischen Musikvereins*. Luzern: Buchdr. Keller & Co. A.G.
- Matthey, J.L. (1997). *Jules-Philippe Godard (1899-1978): note biographique et catalogue des œuvres*. Lausanne: Bibliothèque cantonale et universitaire.

Répertoire et formation dans les fanfares vaudoises au XX^e siècle

Pellizzari, P. (1990). *Gustave Doret, textes et documents et catalogue*. Lausanne: Bibliothèque cantonale et universitaire.

Rohrbach, M. (2003). *Fanfares vaudoises: Notes au fil des temps*. Yens-sur-Morges: Cabédita.

Rumpel, E. (1962). *100 ans, Société fédérale de musique, 1862-1962*. Thun: Schär.

LES NOUVELLES ORIENTATIONS DE L'ÉCOLE: UNE MENACE POUR LA MUSIQUE ?

Claude Dauphin

1. Positions

D'entrée de jeu, j'aimerais spécifier que cette réflexion critique ne participe point des stratégies de résistance à l'égard du renouveau pédagogique. Au contraire, et en dépit des intuitions alarmistes soulevées par son titre, elle se veut ouverte à la nécessité des nouvelles conditions de la formation. En pointant du doigt le manque d'affirmation des finalités éducatives dans les nouvelles orientations de l'école, j'aspire plutôt à mettre en lumière la démarche anticipatrice de la pédagogie musicale dans la construction du paysage éducatif actuel, me demandant toutefois si le projet même d'éducation musicale ne risque pas d'être balayé par un renouveau qu'il a contribué à créer.

Pour y parvenir je tracerai le profil du récent « virage » de l'éducation. Dans un second temps, j'analyserai le degré de compatibilité de ce virage avec les représentations scolaires de l'éducation musicale. Enfin, je jetterai un regard critique sur les perspectives de récupération de la musique par le système éducatif actuel.

Pour favoriser le décodage adéquat de mes propos, je crois aussi nécessaire de préciser que je vous parle à partir des représentations dominantes de la musique à l'école en Amérique du Nord et en tenant compte de la situation de crise qui lui est propre. Au primaire prédomine une pédagogie du chant accompagné par des percussions mélodiques et rythmiques donnant

lieu à des activités kinesthésiques diverses pour favoriser le développement sensorimoteur et le renforcement d'habiletés musicales élémentaires (Dauphin, 2004). La coordination musicale ainsi acquise permet à l'élève, dès son entrée au secondaire, de prendre part à des ensembles: harmonie scolaire, *stage band*, orchestre à cordes, *steel band*, chorales (classiques, gospel ou jazz). Cette conception de l'éducation musicale située dans la perspective d'exécution d'un répertoire au contour bien défini (classique, jazz, folklore et *hits* populaires harmonisés, musique de films ou de séries télévisées) demeure la ligne de conduite des musiciens éducateurs du Québec. De ce modèle appelé « Programme d'exécution » par Bennett Reimer dans sa *Philosophie de l'éducation musicale* (1983), on peut noter la grande force d'inertie (au sens mécanique du terme, c'est-à-dire un état de mouvement ou de stabilité qui ne se modifie pas de lui-même ou que des forces divergentes mineures n'arrivent pas à infléchir). Cette force d'inertie tient en échec les « nouveaux » programmes qui appellent, depuis la fin des années 1980, à la diversification des finalités de l'éducation musicale et incitent à les articuler autour de nouveaux paramètres hiérarchisés sous les paradigmes de la création et de l'expression individuelle et autonome de l'élève. Il a fallu attendre l'émergence de la culture musicale de jeunes « métallisante », « mondialisante » et économiquement puissante pour que l'inertie de la musique à l'école rencontre enfin une force qui la menace et l'ébranle¹.

Il sera possible de noter d'importantes différences entre ce modèle dominant au Canada et aux Etats-Unis et ceux en vigueur dans les divers systèmes scolaires des pays francophones d'Europe. Je demeure confiant toutefois que la grande proximité des enjeux de l'éducation, communs à tous les pays industrialisés, permettra au lecteur d'établir les recoupements

¹ Sur la puissance de la culture musicale des jeunes, le lecteur aura intérêt à se reporter à l'éloquent ouvrage d'Anne-Marie Green (1997): *Des jeunes et des musiques: rock, rap, techno*.

qui s'imposent entre les situations que j'examine et le rapport des jeunes du monde avec la musique enseignée à l'école.

En fait, je tente de mesurer l'adéquation des représentations conventionnelles de la pédagogie musicale aux nouvelles orientations de l'école. Chemin faisant, j'esquisse les conditions du développement de ces pédagogies dans la mouvance actuelle en posant la question de la pertinence des alternatives envisagées pour atténuer le monopole des programmes d'exécution. Plus particulièrement, je réfléchis à l'opportunité des pédagogies esthétiques trouvant encore des promesses généreuses dans leur intention de laisser à l'élève la possibilité de s'approprier les schèmes d'expressivité de l'œuvre exécutée.

2. Repenser la pédagogie: le récent virage

L'école a déjà beaucoup changé et sa typologie est soumise, encore aujourd'hui, à un rythme effréné de métamorphoses. Pourtant ces changements se rattachent à un tronc historique déjà ancien et donc familier. Ils représentent à mes yeux une attention bien tardive prêtée par notre époque aux intuitions d'une longue lignée de pédagogues disciples de Rousseau. Les revendications de ces pédagogues se sont étirées tout au long du XIX^e siècle. Elles ont connu une première concrétisation dans le cadre de la pédagogie scientifique et active de Maria Montessori. L'autoroute pédagogique sur laquelle circulent les nouvelles réformes a été édifiée par une série d'esprits inspirés et réalistes, John Dewey, Carl Rogers sans oublier Célestin Freinet, qui se sont évertués à nous faire comprendre comment l'acte d'apprentissage devait se séparer radicalement du modèle du gavage cérébral. Toute philosophie éducative profonde et sérieuse a toujours scandé l'urgente nécessité d'une pédagogie libératrice fondée sur la prépondérance des expériences de l'enfant plutôt que celles du maître, d'un enseignement orienté vers l'autonomie du savoir et atteignant au transfert des

connaissances dans le milieu de vie c'est-à-dire hors l'école. La pédagogie serait essentiellement l'articulation favorable de la connaissance à l'environnement. Elle partirait de la vie pour se fondre dans la vie. N'est-ce pas le propos de Rousseau lorsqu'il affirme que "L'éducation de l'homme commence à sa naissance; avant de parler, avant que d'entendre il s'instruit déjà." (*Emile*, p. 281). Dans ce projet humain, l'école ne serait qu'une parenthèse, un temps de renforcement, un lieu de systématisation et de socialisation de la relation au monde.

De ce principe bien acquis se dégage la notion, à la mode, de compétence. La définition la plus claire de ce mot étant justement la capacité de réinsérer dans nos actions quotidiennes diverses ou dans nos actes professionnels spécifiques, le savoir acquis. Être compétent revient à faire preuve d'adaptation de nos connaissances aux situations les plus imprévisibles. L'ouvrier ou le professionnel incompétent est celui qui ne parvient pas à trouver la solution adéquate à des problèmes spécifiques qui surgissent dans des conditions particulières et inattendus comme la vie en réserve tous les jours. L'incompétence c'est la routine, c'est l'incapacité de faire le lien entre une connaissance acquise et un contexte d'application présenté sous un jour nouveau. En contrepartie, la compétence ne serait-elle pas simplement et fondamentalement une aptitude réflexive et une attitude interrogative, la systématisation de l'esprit de découverte devant tout objet de savoir ? L'école est-elle seulement digne d'exister si la formation qu'elle dispense n'était articulée à la vie ?

Pourtant, malgré ses racines anciennes, l'émergence de la notion de compétence dans le discours éducationnel actuel a modifié totalement la définition de l'enseignement. Le monde scolaire a radicalement troqué ce qui restait encore du geste magistral de l'éducation ancienne pour mettre l'élève en situation d'élaborer son propre savoir. Le geste de l'enseignement a été relativisé en faveur des stratégies d'apprentissage. Le grand

intérêt porté aux objectifs dans les programmes des années 1970 a littéralement fondu sous l'effet des rayons du soleil de la compétence, nouvel axe de la galaxie éducative des années 1990². Tout l'intérêt de l'éducation d'aujourd'hui consiste à savoir mettre l'apprenant en état de projet pour qu'il chemine vers les résultats d'un monde construit par lui et de lui faire narrer son parcours vers le savoir acquis. L'éducateur nouveau est convaincu que la conscience du processus d'acquisition des savoirs renforce les stratégies de l'apprentissage et permet à l'apprenant de réinvestir son expérience dans ses futurs actes d'apprentissage. Chaque entreprise de cheminement vers un savoir représente pour l'élève une aventure qu'il ne saurait oublier puisqu'elle s'inscrit dans son être et se trouve marquée par son identité. De l'élaboration de son propre savoir à l'intérêt de l'apprenant à forger son identité émane la philosophie éducative dite « constructiviste ».

La mise en œuvre du projet comme pédagogie de l'intérêt et comme lieu d'investissement psychologique de la représentation identitaire, a doté le discours éducatif d'une nouvelle couche conceptuelle fondée sur la participation de l'élève à une équipe. Les pédagogues voient dans l'équipe une représentation en réduction de la société environnante. Cette pédagogie coopérative favorise la socialisation, la connaissance et l'acceptation de l'autre autant qu'elle renforce la représentation de soi et contribue à définir la place de l'enfant dans la collectivité citoyenne. Mais ce que la recherche pédagogique récente a su mettre en relief dans le travail coopératif, c'est le principe de la diversité et de la complémentarité des modes d'appréhension du savoir ainsi que l'effet de ce principe sur l'efficacité du résultat. Ainsi se justifie la transposition dans le système éducatif de la notion de socioconstructivisme que psychologues et théoriciens de l'industrie connaissaient déjà fort bien depuis

² cf. Perrenoud (1999).

les théories de Vygotsky³ sur l'interaction sociale. L'expansion des théories de la coopération a conduit le psychopédagogue américain Howard Gardner (1983, traduction française en 1997: *Les formes de l'intelligence*) à élaborer la théorie des intelligences multiples considérée comme une vraie révolution dans les nouvelles orientations de l'école. Gardner acheva de convaincre de la diversité des stratégies individuelles et de l'efficacité de leur conjugaison en vue d'une action optimale pour l'acquisition des connaissances. Nos actions et comportements dominants seraient régis, selon Gardner, en fonction d'une hiérarchie modulée par notre personnalité de ces huit formes de l'intelligence:

Tableau 1. – Intelligences multiples (Howard Gardner, 1997).

Intelligence linguistique	Intelligence kinesthésique
Intelligence logico-mathématique	Intelligence interpersonnelle
Intelligence spatiale	Intelligence intrapersonnelle
Intelligence musicale	Intelligence naturaliste

Une telle conception de l'action éducative permet d'envisager l'école comme un lieu d'équité où chaque élève serait pourvu d'un mode d'appréhension du monde et d'élaboration de la connaissance, mode si singulier qu'il résisterait aux normes habituelles de la docimologie, aux critères uniformes de mesure

³ Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) à qui ses biographes attribuent la réincarnation du génie mozartien dans le domaine de la psychologie cognitive, est né et a vécu en Russie. Ses théories ont connu leur expansion chez les cognitivistes états-uniens après la deuxième guerre mondiale. (cf. <http://www.bestpraceduc.org/people/LevVygotsky.html>)

du savoir. L'apparition de ce nouveau créneau pédagogique selon ces principes d'individuation très poussés remet en question la notion même d'évaluation des apprentissages. On voit ainsi l'aboutissement de l'intuition des bouillants pédagogues du XIX^e siècle (Francisco Ferrer, Paul Robin) et des pédagogues libertaires du XX^e siècle (Adolphe Ferrière⁴, Roger Cousinet, Alexander Neill) à l'effet que l'évaluation constitue un éventuel déni de la personnalité sinon une agression directe à l'intelligence de l'enfant. L'évaluation paralyse son intérêt et le démotive au point de provoquer sa démission intellectuelle et finalement le décrochage scolaire. Dès lors le paysage scolaire et le concept même d'instruction venaient de franchir une étape radicalement nouvelle puisque toute sanction sommative (le bulletin, le passage, le redoublement de classe) est écartée de l'apparat éducatif ou réduit au titre d'expédient.

Pour résumer la conception libérale que l'on se fait de l'élève aujourd'hui, j'emprunterai ce raccourci à Bertrand et Valois (2002, p. 246) qui, condensant la philosophie éducative de Carl Rogers, décrivent l'élève moderne comme:

- capable d'initiatives;
- capable de choix intelligents;
- capable de s'adapter à des problèmes changeants;
- capable de recourir à son expérience de façon créatrice;
- capable de travail coopératif.

3. Représentations de l'éducation musicale

Comment adapter la pédagogie musicale à ces métamorphoses de l'éducation ? Le défi est de taille parce qu'il remet en question les représentations élémentaires de la musique et les

⁴ Si Vygotsky est comparé à Mozart dans la littérature psychocognitiviste, c'est à Beethoven que je compare Ferrière, psychopédagogue genevois, père de la théorie psychogénétique, emmuré dans un état de surdité totale qui particularisa sa compréhension du monde.

conventions sur lesquelles reposait sa contribution à la formation de la personne. Dans notre culture occidentale, comme dans bien d'autres sociétés du monde, la musique se donne d'abord comme objet d'exécution experte⁵ (Sloboda, *L'esprit musicien*, 1992), d'emblée associé à des critères de performance en vue du jeu instrumental. La capacité de jouer d'un instrument est filtrée par toutes sortes de règles dont la première est le désir d'acquérir un certain degré de virtuosité.

Il va de soi que la notion d'exécution experte, fondement impératif de nos conservatoires, consécration de la réussite du musicien professionnel, coefficient de satisfaction chez le musicien amateur, a été l'objet de modifications substantielles pour conditionner la place de la musique à l'école comme matière pédagogique destinée à tous et accessible au grand nombre. Dans le prolongement de ces modifications psychopédagogiques apportées à l'éducation musicale, les musiciens éducateurs ont acquis la ferme conviction que les conversions idéologiques indispensables à l'implantation de la musique dans le curriculum académique ont déjà largement opéré la nécessaire distanciation d'avec les objectifs de la formation professionnelle. La poursuite de la virtuosité pure a été remplacée par la notion de ludisme: la musique à l'école est jeu et source du plaisir de jouer. La satisfaction de parvenir au stade de l'exécution et la valorisation de soi qui en résulte apparaissent comme une compensation suffisante de la discipline et de l'effort investis. Mais seul le ludisme et le plaisir de l'exploration pourraient endiguer l'échec des élèves moins doués dans la poursuite du succès magique de la virtuosité.

On argumente des retombées sociales de l'action éducative par la musique à l'école sur la valorisation du patrimoine culturel

⁵ Le griot sénégalais N'Faly Kouyaté qui joue de la *kora* remplit dans sa société une fonction experte et singulière. Son art est une spécificité acquise dans le cadre de sa dynastie familiale ce qui le rapproche singulièrement de la transmission du savoir musical dans la dynastie des Bach.

et sur le rapprochement des cultures. La pratique d'ensemble, résultat d'une collectivisation structurante du jeu musical à l'école, contribue à la socialisation de l'élève. La recherche de l'expression des sentiments, à travers les nuances, les phrasés détermine une véritable éducation de la sensibilité émotionnelle. L'imbrication cohérente de ces finalités éducatives avec la constitution symbolique de l'objet musical et de ses modes de représentations renforce chez les musiciens éducateurs la conviction d'avoir précédé les orientations éducatives actuelles en "*raccordant l'art à la vie*" selon le mot de Goethe. Les musiciens éducateurs n'entrevoient plus comment de nouvelles transformations de ce lien peuvent s'effectuer sans mettre en péril leurs acquis pédagogiques et sans modifier l'essence même de l'art musical.

3.1. L'éducation musicale à l'école du virage: compatibilité ou rejet ?

Partons de l'hypothèse optimiste d'un tuilage entre les finalités éducatives de la pédagogie musicale et les exigences de l'école actuelle. De prime abord, il me semble constater un ferme consensus à l'effet que la musique exerce un rôle culturel essentiel entre l'école et l'environnement humain. Que les pièces proposées proviennent d'aires géographiques diverses, voilà je crois un principe enrichissant pour enseignants et élèves actuels. La diversification culturelle offre l'occasion d'effectuer des recoupements culturels plus larges que l'observation des seuls paramètres du langage musical ce à quoi applaudit la très grande majorité des musiciens éducateurs et à quoi adhèrent volontiers les élèves qui accueillent un heureux renforcement de leurs dispositions citoyennes dans un monde sans frontières. La réflexion sur l'expressivité du trait musical et la discussion de son adéquation avec l'intention du compositeur ou celle de l'élève interprète – telles que préconisées par les pédagogies esthétiques – forme, développe et raffine la spiritualité de la vie émotive en mettant des mots sur les sentiments et en leur

attribuant les contours symboliques du phrasé musical. J'aime à rappeler qu'en notre saison de traumatisme viral, l'apprentissage des mesures prophylactiques si justifié soit-il, n'initiera jamais à la beauté fragile du sentiment amoureux comme peut le faire l'éducation esthétique au travers de la poésie, des arts plastiques et de la musique. Il est tout autant salutaire pour le devenir de l'humanité de célébrer le plus souvent possible et avec autant de moyens possibles les manifestations du sentiment que de prêcher la préservation. Encore là les retombées de l'éducation musicale sur le domaine de vie peuvent être assurées avec noblesse et enthousiasme par une formation entrevue dans le cadre des représentations historiques de la musique.

L'éducation à l'esthétique est un clair projet d'actualisation du rôle de l'art dans nos vies. Si l'école ne s'en charge pas, ce pan de la vie est condamné à dépérir. En musique comme dans tout autre domaine touchant la sensibilité artistique, les éducateurs ont pour mission permanente de se demander si leur intervention apporte aux adolescents les moyens de ressentir l'art et de prendre conscience de sa place dans le déroulement de leur vie. Nos élèves, contractent-ils de notre enseignement la ferme conviction que la musique, en tant qu'art constitue le moyen idéal de représenter leur intériorité, d'exprimer leurs rêves, de crier leur amour, d'aspirer à un monde meilleur et plus juste ? Notre faillite en ce domaine semble largement compensée par le détournement de nos adolescents vers les genres musicaux d'un nouvel *underground*, le rap, qui leur apporte justement l'occasion de ces expériences vitales.

Ces interrogations nous entraînent souvent à entreprendre la dilution de notre matière musicale, à rechercher éperdument les moyens de teinter notre enseignement d'un peu de musique populaire, d'y ajouter de timides doses de musiques du monde, d'accoler la marque du pluriel au générique « Musique » dans l'espoir d'intéresser davantage. Je doute de l'efficacité de ces cataplasmes. Si nous ne parvenons pas à saisir la pédagogie

musicale par la racine esthétique ce sera peine perdue; les professeurs de musique intervenant à l'école, ne réussiront jamais à faire concurrence à la musique primale de la rue et du rap. Le spectacle total et tourmenté des vidéoclips captivera toujours davantage l'intérêt des jeunes, étanchera combien mieux leur soif d'expression que nos cours aseptisés.

Il est aujourd'hui acquis pour les scientifiques de l'éducation que le goût, l'appréhension esthétique, le langage des sentiments et la sensibilité artistique s'éduquent, s'acquièrent en fonction de décisions systémiques relatives aux objectifs éducationnels. Ces accomplissements ne touchent pas les sociétés de manière fortuite. Pour les développer, les insérer convenablement dans le grand complexe de l'éducation, il est demandé aux éducateurs par l'art de situer leur domaine et ses processus de développement dans l'organigramme du savoir.

Pour permettre à nos apprenants de s'approprier les valeurs esthétiques de la musique, il nous est aussi possible de muter nos enseignements magistraux en enseignement par projets. C'est dans le projet que les élèves s'investissent, c'est dans le travail d'équipe qu'ils apprennent la coopération et la socialisation. Et la musique, dans sa typologie collective de matière éducative offre bien des facettes compatibles avec ce mode d'apprentissage. Cependant, il nous faudra bien, prendre conscience aussi que nos traditionnels ensembles vocaux et instrumentaux placés sous notre direction magistrale ne constituent pas une cellule coopérative analogue à la pédagogie du projet. La socialisation recherchée par les récentes orientations ne résulte pas du fait que je tiens ma partie dans un ensemble après l'avoir pratiquée dans isolement pendant des semaines. Si les ensembles et leurs procédés directifs sont irremplaçables leur fonction dans les nouvelles orientations ne doit pas disparaître mais s'alterner avec d'autres formes d'études de la musique plus adaptées à la coopération. Nos élèves travailleront de concert et s'intéresseront aux gammes quand ils construiront

eux-mêmes les instruments de musique élémentaires en recyclant cartons, canettes, contenants de plastique et fibres de nylon tout en se posant des questions sur la gestion des matières imputrescibles, en établissant des liens avec leurs cours de physique et en élargissant leur vocabulaire par la curiosité et la découverte. Alors nos cours de musique seront intégrés à l'environnement scolaire et à l'environnement *urbi et orbi*.

On m'opposera la précarité de ces apprentissages devant le grand art de Stradivarius et la science de Pleyel de qui proviennent les instruments de la « vraie musique ». J'argumenterai que l'expérimentation de mes élèves les rapproche au contraire du travail d'atelier des grands facteurs et que ce rapprochement augmentera leur estime de soi les prédisposant encore mieux à l'apprentissage. Les sons impurs de leurs instruments contribueront à leur ouverture aux diverses cultures musicales du monde ce qui ne les empêchera pas d'apprécier ce rare système harmonique fondé sur le tempérament égal qu'est le nôtre. La découverte, dans leur école ou dans leurs recherches sur le *web*, d'instruments semblables aux leurs dans le principe, mais plus sophistiqués par la matière, comme l'*instrumentarium* Baschet⁶ leur permettra de mieux assimiler d'autres systèmes musicaux que les échelles acoustiques. Ils comprendront mieux l'émergence du bruit comme paramètre musical dans les organisations sonores du XX^e siècle et apprécieront les jeux de plans sonores, l'interaction spatiale, la collision des masses dans la musique prémonitoire d'Edgard Varèse (1883-1965). L'utilisation de leurs propres instruments leur permettra de composer eux-mêmes des œuvres semblablement organisées, comme de leur atelier d'arts plastiques ils apprivoisent Miro, Chagall, Klee et Picasso parce qu'une parenté de procédés, fondée sur l'esprit ludique, les unit.

⁶ cf. le site Internet *Structures sonores Baschet* de Vincent Valentine: <http://www.er.uqam.ca/nobel/baschet>

4. Bilan critique des nouvelles orientations

Mais plus que cette culture de la conscience et de la formation, le projet éducatif actuel semble attendre encore autre chose de l'éducation. C'est là que mon pessimisme prend le dessus. Il ne faut pas perdre de vue que la noble idée d'articuler l'école à la vie est aujourd'hui court-circuitée par le mercantilisme ambiant, envahissant et militant. Esprit hautement avant-gardiste et foncièrement humaniste, Paolo Freire nous invite à nous méfier des intrusions de la pédagogie bancaire, c'est-à-dire le noyautage des objectifs éducatifs par les intérêts de marchés. Notre époque confronte cette réalité qui contient peut être le ferment d'une nouvelle ère, d'un nouveau rapport à la connaissance, mais qui d'une façon ou d'une autre, et pour le pire certainement, menace d'extinction le principe de la curiosité intellectuelle gratuite, moteur essentiel de la recherche fondamentale, du fondement humaniste de l'évolution technologique. Cette idéologie, sournoise ou avouée, alimente la contestation des pratiques historiques et la culture esthétique de l'éducation musicale.

Les attentes de l'école nouvelle reposent sur un premier malentendu favorable à la recherche obsessionnelle de la justification médiatique. Devant l'imperméabilité des élèves, le Ministère de l'Éducation du Québec s'interroge:

“Comment s'adapter aux préoccupations et aux comportements culturels des jeunes de notre époque ? Comment amener les élèves à se sentir concernés par leur éducation musicale ? L'habitude du zapping contribue-t-elle à développer de nouveaux modes d'apprentissage ? Les jeunes adoptent-ils une attitude radicalement différente à l'égard de toute stimulation ? Les activités de la classe de musique doivent aujourd'hui tenir compte de ces réalités.” (1996, p. 10)

De son côté aussi, Franca Ferrari valorise une pédagogie de la musique fondée sur les TIC⁷ résultant de l'expérience *inervante* des médias sur les conduites des ados. Elle approuve l'objectif "de faire de la classe un espace ouvert aux diverses conduites musicales, celles des jeunes comme celles de l'enseignant; ainsi les musiques que les protagonistes eux-mêmes proposent – qui sont presque toujours acquises à travers les médias – fournissent l'occasion de construire en classe des espaces de *sympathie*, des projets de travail musical coopératif" (2004, p. 911). Ce n'est pas tant la coopération des protagonistes, maîtres et élèves, qui me gêne dans cette proposition que leur soumission aux médias. Je ne crois pas me tromper beaucoup en pensant que la vie hors l'école soit aujourd'hui déjà torpillée par les médias lesquels sont avant tout motivés par l'action mercantile. Les jeunes semblent représenter la cible idéale des nouvelles stratégies de marché et l'école en serait devenue le lieu d'acclimatation. Rien de ce qui ne fait écho à ce réel ambiant n'aurait de raison de subsister dans le nouveau projet scolaire. Ainsi se crée-t-il un clivage, chaque jour plus évident, entre l'éducation formalisée, celle que chaque société édifie en vue de la "transmission de sa culture, considérée trop importante pour être laissée au seul apprentissage spontané" (Johanella Tafuri, 2004, p. 570) et la culture médiatique dans lequel les jeunes se débattent, s'agitent et sont agis à la fois.

Le symptôme le plus évident de cette infiltration sournoise des nouvelles orientations scolaires consiste dans le recul des finalités éducatives et des objectifs prescriptifs pour faire place à une pédagogie de l'observation et de l'expérimentation modulable au fil des comportements changeants. En fonction de ce principe, l'éducation nouvelle promeut avant tout l'attitude ethnologique⁸ du spécialiste en musique œuvrant à l'école. Il

⁷ Technologies de l'information et de la communication.

⁸ Franca Ferrari (2004, p. 910) désigne effectivement le nouveau type de professeur de musique comme un « professeur - ethnologue » qu'elle voit essentiellement comme un disciple de l'ethnomusicologue britannique John Blacking.

est appelé à ne pas projeter sa propre culture, ses propres valeurs mais à scruter celles des élèves et à leur demander de l'exhiber. Il est invité à remplacer l'acquisition des connaissances et leur articulation à la vie par le transfert des expériences vécues dans l'objet de savoir.

Prenons en exemple le cas des comportements et conduites musicales des enfants et des ados si minutieusement décrits par Delalande (1984, 1989) à des fins cognitivistes ou comme une exhortation à ne pas interférer trop arbitrairement dans l'éveil naturel de l'enfant au monde sonore. Ces observations représentent un corpus extraordinairement riche et révélateur à propos du développement de la relation au sonore. Elles projettent un rayon vivifiant sur la pertinence de la créativité soutenue dans les théories piagésiennes sur l'émergence du jeu de règles dans la psychopédagogie. Elles ont contribué de manière inestimable à l'évolution du profil de la pédagogie musicale par l'insertion de la notion de créativité, actualisant en cela deux préceptes déjà en germe dans la pensée prémonitoire de Rousseau: "Pourquoi le bruit ne serait-il pas du son, puisque avec des sons, on fait du bruit?" (Rousseau: *Dictionnaire de musique*, art. « Bruit »); et dans cette page que j'appelle la « Leçon de musique d'Emile »: "Pour bien savoir la musique il ne suffit pas de la rendre, il la faut composer; et l'un doit s'apprendre avec l'autre, sans quoi l'on ne la sait jamais bien." (*Emile*, p. 405). En attirant l'attention sur les conduites compositionnelles de l'enfant « bruissant » Delalande réalise une jonction pédagogique capitale entre les deux axiomes de Rousseau fondamentaux dans le tracé notionnel d'une pédagogie de la créativité. En passant du "sonore au musical" (Delalande, Céleste & Dumaurier, 1982) les observations de Delalande versent profitablement dans un programme de formation axée sur la notion capitale de créativité.

Mais les nouvelles orientations imposent d'autres attitudes devant l'observation et l'expérimentation. On veille à les faire

passer sans modification et sans finalité éducative dans la salle de classe pour ne pas les charger de message directif ni de mission formative. L'élève vit des événements que l'on souhaite retrouver dans la classe pour confirmer l'objectivité du lien informatif. Dans l'école actuelle, à l'image de notre environnement social dominé par le pouvoir des médias, la priorité est donnée à l'information sur la formation. Si passionnante que soit l'idée d'une école gouvernée par des ethno-pédagogues il importe néanmoins de distinguer la part des finalités éducatives et celle de l'étude des comportements. La substitution de la première par la seconde comme fondement pédagogique de l'école actuelle représente une véritable menace pour l'éducation musicale, pour l'éducation tout court donc pour l'avenir même de l'humanité.

Dans notre monde à la recherche du sens perdu, la mission enseignante devrait plus que jamais assumer son engagement en toute matière où il y a un héritage à transmettre. À ce titre l'enseignement des arts est interpellé au premier plan. La noble et juste aspiration à l'expression individuelle ne peut se passer de la culture comme lieu d'accumulation de l'expérience historique et comme sphère d'inscription des chefs-d'œuvre, gestes essentiels où l'humanité transcende sa propre nature. J'appuie la démarche d'un Jean-Michel Zakhartchouk qui, dans *L'enseignant, un passeur culturel*, plaide en faveur de cet engagement de l'enseignant et l'invite à résister à la tyrannie du relativisme culturel. Les créations artistiques sont des explosions de passion humaine, de vie intérieure et structuration du langage symbolique de l'humanité. Nous ne pouvons, indifférents, les regarder passer comme un défilé de curiosités dont il suffit de prendre acte.

Bibliographie

- Bertrand, Y., & Valois, P. (2002). Carl Rogers. In J. Houssaye (Ed.), *Quinze pédagogues: leur influence aujourd'hui* (pp. 242-252). Paris: Bordas.
- Blacking, J. (1980). *Le sens musical*. Paris: Minuit.
- Centre de formation de musiciens intervenant. (2000). *Musiques à l'école: référentiel de compétences musique pour l'enfant*. Paris: Fuzeau.
- Centre de formation de musiciens intervenant. (2000). *La Musique: un enseignement obligatoire. Pourquoi ? Comment ?* Paris: L'Harmattan.
- Court, R. (2002). Art et non-art: perte du métier et nihilisme culturel contemporain. *Archives de Philosophie*, 65, 565-582.
- Dauphin. C. (2004). Les grandes méthodes pédagogiques du XX^e siècle. In J.J. Nattiez (Ed.), *Musiques: une encyclopédie pour le XXI^e siècle: Vol. 2. Les savoirs musicaux* (pp. 833-853). Paris: Actes Sud/Cité de la musique.
- David, F. (1987). *L'éducation musicale selon les principes de Zoltán Kodály: source de transfert d'apprentissage*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet/Chastel.
- Delalande, F., Céleste, B., & Dumaurier, E. (1982). *L'enfant du sonore au musical*. Paris: Buchet/Chastel.

- Delors, J. (1999). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation au XXI^e siècle). Paris: Odile Jacob/UNESCO.
- Despins, J.P. (1986). *Le cerveau et la musique*. Paris: Christian Bourgois.
- Facci, S. (2004). Education musicale et multiculturalisme. In J.J. Nattiez (Ed.), *Musiques: une encyclopédie pour le XXI^e siècle: Vol. 2. Les savoirs musicaux* (pp. 916-934). Paris: Actes Sud/Cité de la musique.
- Ferrari, F. (2004). Education musicale et médias. In J.J. Nattiez (Ed.), *Musiques: une encyclopédie pour le XXI^e siècle: Vol. 2. Les savoirs musicaux* (pp. 899-915). Paris: Actes Sud/Cité de la musique.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of hope. Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris: Odile Jacob.
- Garo, E. (2002). Les fondements d'une méthodologie de l'oral au service de l'initiation musicale des enfants. In K. Gouël (Ed.), *L'oralité retrouvée* (pp. 21-39/59-99). Genève: sn.
- Green, A.M. (1997). *Des jeunes et des musiques: rock, rap, techno*. Paris: L'Harmattan.
- Jaques-Dalcroze, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch.
- Mayor, F. (1999). *Un monde nouveau*. Paris: Odile Jacob/UNESCO.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Programme d'études musique 1^{ère} et 2^{ème} secondaire*. Consulté le 12 janvier 2004, sur http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes_etudes/secondaire/musiq12.htm
- Perrenoud, P. (1999). *L'école saisie par les compétences*. Genève: Université de Genève.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Gonthier.
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rousseau, J.J. (1995). *Dictionnaire de musique*. In J.J. Rousseau (Ed.), *Œuvres complètes* (Tome V). Paris: Gallimard.
- Rousseau, J.J. (1980). *Emile ou de l'éducation*. In J.J. Rousseau (Ed.), *Œuvres complètes* (Tome V). Paris: Gallimard.
- Schafer, R.M. (1979). *Le paysage sonore*. Paris: Lattès.
- Sloboda, J.A. (1988). *L'esprit musicien: la psychologie cognitive de la musique*. Bruxelles: Mardaga.
- Tafari, J. (2004). Dons musicaux et problèmes pédagogiques. In J.J. Nattiez (Ed.), *Musiques: une encyclopédie pour le XXI^e siècle: Vol. 2. Les savoirs musicaux* (pp. 561-584). Paris: Actes Sud/Cité de la musique.
- Valentine, V. (1999, 6 septembre). *Structures sonores Baschet*. Consulté le 12 janvier 2004, sur <http://www.er.uqam.ca/nobel/baschet>
- Zakhartchouk, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.

APPROCHE HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION MUSICALE

LES CAS DE L'ESPAGNE, DES ETATS-UNIS ET DU CANADA

María Teresa Moreno Sala et Vincent Brauer¹

La place qu'une société octroie à l'éducation artistique en général, et à l'éducation musicale en particulier, est intimement liée aux principes philosophiques qui émanent de la collectivité et en régissent la vie d'un point de vue politique, social, économique et culturel. En conséquence, "par son système d'éducation et sa pratique pédagogique, une société révèle ce qu'elle est et ce qu'elle veut être" (Rioux, *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, 1968, cité dans Trudeau, 1982, vol. 1, p. 6). Aussi l'importance accordée à la musique dans la formation générale de l'individu depuis l'Antiquité variera-t-elle selon les sociétés et les époques, non seulement en fonction des idéaux poursuivis, mais également des modes, des événements politiques, sociaux ou même économiques qui affecteront ces communautés. Afin d'illustrer ces diverses influences et leur impact sur le rôle et le développement de la musique dans le système éducatif d'une société, trois chemine-ments distincts, aux origines néanmoins communes, sont présentés ici: ceux de l'Espagne, des Etats-Unis et du Canada au cours des XIX^e et XX^e siècles. Si, en ce qui a trait aux Etats-Unis, de nombreuses étapes ont été franchies dans le domaine de l'éducation musicale tout au long de cette période, on constatera

¹ Nous sommes redevables à M^{me} Mercè Vilar, professeur à l'Université autonome de Barcelone, d'avoir accepté de parcourir ce texte et de nous avoir fait profiter de ses connaissances concernant l'évolution de l'éducation musicale en Catalogne et en Espagne. Nous tenons à l'en remercier sincèrement.

que cette évolution s'est effectuée de manière plus tardive en ce qui concerne le Canada, et plus encore dans le cas de l'Espagne.

1. L'éducation musicale au XIX^e siècle en Espagne

Comme dans bien des pays européens, l'éducation musicale en Espagne prendra au cours du XIX^e siècle une nouvelle orientation grâce notamment à l'épanouissement progressif du sentiment nationaliste, à l'ouverture du peuple à la culture et à l'avènement de la laïcité de l'enseignement de la musique.

1.1. Prémisses d'une nouvelle conception de l'éducation musicale

L'époque baroque, période de faste et de splendeur dans l'histoire de l'Espagne et plus particulièrement encore dans le domaine des arts, avait laissé en héritage une structure et un système d'éducation musicale érigés presque exclusivement à l'ombre des cathédrales. Dans ces lieux privilégiés, maîtres de chapelle, choristes, musiciens et orchestres assuraient simultanément l'enseignement, l'écriture, l'exécution et la diffusion de la musique, selon des traditions maintes fois séculaires. Mais, suite au déclin causé par une situation politique de plus en plus instable, ces entités musicales et sociales devaient perdre peu à peu leur rôle prépondérant dans le domaine de la création et leur place jusque-là déterminante dans l'évolution de la musique.

1.2. Naissance des premières sociétés musicales laïques

A l'écart de ces centres ecclésiastiques en perte progressive d'hégémonie, de nouvelles institutions laïques dont la vocation culturelle générale était, de fait, également musicale virent alors le jour: les *Sociedades Económicas de Amigos del País* allaient ainsi offrir, à une minorité toutefois, les premiers

rudiments du solfège et de quelques instruments. En ce qui concerne la Catalogne, les sociétés appelées les *Cors d'en Clavé* devaient assumer ce rôle. Ces chœurs d'hommes, constitués d'ouvriers et de gens du peuple, furent ainsi de véritables propagateurs de la culture et plus particulièrement encore du sentiment nationaliste catalan à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle. A l'aube du XX^e siècle seront fondés de nouveaux ensembles à voix mixtes plus imposants, appelés *orfeons* et qui seront à l'origine de la grande tradition chorale catalane (*Orfeo Català*, 1891) et basque (*Orfeón Donostiarra*, 1897). Ces diverses sociétés contribueront au développement d'une philosophie valorisant la musique pour son rôle fondamental dans la transmission des traditions culturelles.

1.3. Etablissement des premiers conservatoires

Grâce à l'intérêt grandissant et à l'émulation suscités par ces associations, et dans la lignée des changements opérés en France et en Italie au siècle précédent, le premier conservatoire de musique d'Espagne ouvrait officiellement ses portes en 1830, à Madrid. Mais contrairement aux nouvelles tendances qui s'affirmaient progressivement en Amérique à la même époque, le conservatoire demeurait le lieu privilégié d'un enseignement traditionnel et de la transmission du « Savoir » musical. L'objectif principal de ce type d'établissement consistait en la formation d'interprètes professionnels de haut niveau et sélectionnés pour leur talent ou encore, en l'offre d'un complément d'éducation à caractère musical, réservé à une élite aristocratique. De plus, il faut mentionner que le chant et l'opéra occupaient dans le contexte musical de l'époque une place prépondérante, facteur qui devait influencer nettement la vocation des premiers conservatoires qui se consacrèrent en grande partie à l'enseignement du chant, de la composition, ainsi que du piano.

Quelques années plus tard, soit en 1837, la ville de Barcelone était à son tour dotée d'un établissement de formation musicale: le conservatoire du *Liceu* (Pérez, 1993). Vers 1886 et dans cette même ville, l'Orchestre d'harmonie municipal était constitué, ainsi qu'une école de musique destinée à former les musiciens professionnels qui devaient rejoindre les rangs de cet orchestre. Par la suite, cette école prendra le nom de *Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona* et conservera une vocation publique, contrairement au *Liceu* qui continuera d'offrir un enseignement privé; ce nouveau conservatoire sera également le seul établissement à cette époque à bénéficier d'un soutien municipal. Ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle que d'autres conservatoires seront créés en province, certains étant notamment issus des *Sociedades Económicas de Amigos del País*.

1.4. Altération progressive de la qualité de l'enseignement

Vers la fin du XIX^e siècle, la situation dans laquelle se trouvaient les conservatoires espagnols, plus spécialement celui de Madrid, fut marquée par une crise menant à un certain état de désolation. A la réduction progressive du nombre de professeurs, qui se limitera à trois numéraires et six auxiliaires, s'ajouteront celle des salaires, désormais très peu élevés, ainsi qu'un excédent d'élèves. On comptait en effet près de 800 élèves en piano, soit en moyenne 80 élèves par professeur, alors qu'à cette époque la loi prévoyait ou autorisait environ 8 élèves par professeur. Cette situation précaire devait naturellement avoir une incidence marquée sur la qualité de l'enseignement qui se situera rapidement bien en deçà du niveau prétendu ou espéré, comme le précise Mariano Pérez (1994):

“La première période, qui débute dès 1830 et s'étend jusqu'aux années 1965-70, est une époque de grandes difficultés, caractérisée par une pénurie de moyens. L'éducation musicale n'avait pas sa place dans

l'enseignement général, ni en théorie ni en pratique, et l'enseignement professionnel était de piètre qualité.” (p. 20)

La situation était telle que cette pénurie devait également affecter le champ des études musicologiques. En effet, les recherches dans ce domaine se révéleront, pour la période concernée, peu nombreuses ou limitées.

2. L'éducation musicale au XIX^e siècle aux Etats-Unis

Au cours de cette même période, l'éducation musicale aux Etats-Unis prenait naissance dans un contexte socioéconomique assez particulier, mais néanmoins favorable à l'éclosion d'idées et de concepts nouveaux, répondant à des besoins propres à l'épanouissement de la vie sociale et culturelle dans le Nouveau Monde.

2.1. Des conditions propices à un changement de perspective

Dans les débuts de la colonisation en effet, la vie sur le nouveau continent n'était pas des plus faciles pour les premiers arrivants. De plus, les efforts importants et soutenus qu'exigeait l'érection d'une nouvelle société, tout comme la non-obligation de suivre les anciens préceptes religieux que certains avaient d'ailleurs volontairement fuis ou abandonnés, devaient avoir une incidence certaine sur la perte progressive du bagage musical hérité de leur pays d'origine. Par ailleurs, la musique ne pouvait plus compter sur les structures et les moyens existants en Europe, notamment dans les cathédrales qui bénéficiaient de la présence de maîtres de chapelle et de choristes bien formés. Enfin, la majorité de la population ne sachant ni lire ni écrire, l'héritage musical ne pouvait, dans la plupart des

cas, être transmis qu'oralement aux générations suivantes, et ce, avec les imprécisions et les faiblesses que comporte ce moyen de communication (Mark, 1996).

2.2. Mise sur pied des écoles et des sociétés de chant

Seul le désir profond d'améliorer une situation jusque-là précaire pouvait-il favoriser progressivement la mise sur pied d'un enseignement musical approprié ? Tout d'abord, les meilleurs chanteurs parmi les fidèles se regroupèrent et formèrent peu à peu de petites chorales (Leonhard & House, 1988). Par la suite, diverses tentatives furent entreprises dans le but d'améliorer les connaissances acquises de ces choristes, ou encore d'en former de nouveaux, et donnèrent alors naissance aux écoles de chant (*singing schools*) et aux sociétés de chant. Ce mouvement en faveur d'une consolidation de la formation musicale se poursuivra tout au long de la première moitié du XIX^e siècle et ces premiers efforts d'éducation auront pour effet de stimuler la vie musicale elle-même. La mise sur pied d'orchestres, d'associations musicales et de concerts suscitera un intérêt accru pour cet art et favorisera, par le fait même, la vulgarisation de la musique.

2.3. Emergence d'un concept d'éducation musicale accessible à tous

Grâce à la présence de ces nouvelles associations et à l'augmentation de la fréquence des activités, bon nombre de personnes furent de plus en plus convaincues que la musique était importante et devait avoir sa place dans le curriculum scolaire. C'est ainsi qu'en 1838, la musique fut pour la première fois dispensée dans une école publique de Boston, grâce notamment à l'intervention de Lowell Mason qui avait inspiré et organisé ce mouvement. Grand vulgarisateur des idées de Pestalozzi, il contribua à leur diffusion et à leur mise en application. "Ce

système insistait beaucoup sur l'expérience sensible immédiate, comme le seul fondement véritable de l'enseignement de l'être humain. Pestalozzi distinguait nettement la connaissance réelle de la connaissance livresque et considérait l'éducation comme un moyen de développer les capacités et les talents de l'enfant" (Leonhard & House, 1988, p. 64). Il est important de souligner ici que ces pionniers de l'implantation de l'éducation musicale à l'école rejetaient catégoriquement le principe de la sélection basée sur le talent et la formation préprofessionnelle, et qu'ils visaient plutôt à donner au peuple une connaissance de la musique en tant que part d'un héritage culturel commun.

L'enseignement de la musique dans les écoles publiques des Etats-Unis se répandit rapidement au cours du XIX^e siècle. Introduit tout d'abord dans les dernières années du secondaire, il fut dispensé par la suite aux autres niveaux du même cycle, ainsi qu'au primaire. Dans cet enseignement, la lecture de la musique occupait une place importante, tout comme la pratique de la musique vocale par le biais d'un répertoire sacré et profane. Il faut ajouter par ailleurs que, contrairement à l'Europe, le besoin d'une formation musicale plus spécialisée ne se fera sentir que tardivement, soit avec la fondation en 1867 du premier conservatoire américain, le *New England Conservatory* de Boston.

3. L'éducation musicale au XIX^e siècle au Canada

Malgré la proximité des Etats-Unis, l'éducation musicale au Canada devait, quant à elle, évoluer moins rapidement et selon un cheminement distinct. Concernant le Québec, cette évolution allait se réaliser sous l'influence des traditions européennes toujours présentes et des modalités du système d'éducation en vigueur dans deux principaux centres encore considérés, malgré l'éloignement, comme modèles: Londres et Paris.

3.1. Confrontation de deux cultures

Bien que sous le régime français la musique ait été, à l'image de l'Europe à la même époque, intimement liée à l'Eglise et aux cérémonies religieuses, la présence définitive et la confrontation de deux cultures différentes, l'une héritée de la tradition catholique française et l'autre de la tradition protestante britannique en grande partie, allait à l'aube du XIX^e siècle nuancer les perspectives d'évolution de l'éducation musicale. Dans la tradition catholique française, cette éducation continuait d'être assurée principalement par les congrégations religieuses (Green & Vogan, 1991), auxquelles s'ajoutaient progressivement un certain nombre de maîtres indépendants installés dans les principales villes de la province (Bourassa & Poirier, 1990). L'enseignement offert était en grande partie centré sur l'étude du piano et du chant. Toutefois, la plupart de ces religieuses et de ces maîtres étant des musiciens chevronnés; l'enseignement instrumental ou vocal qu'ils dispensaient en privé demeurerait spécialisé et rigoureux, et ne s'adressait en fait qu'à une faible partie de la population francophone.

Outre l'enseignement offert tant aux francophones qu'aux anglophones par ces maîtres indépendants, l'éducation musicale se réalisera de manière quelque peu différente en ce qui a trait à la population de tradition protestante britannique. Les églises et leurs chœurs, les sociétés de chant, les régiments britanniques dont la présence allait nettement favoriser le développement de la musique d'harmonie – reçue d'ailleurs avec enthousiasme par la population francophone (Bourassa & Poirier, 2003) – seront autant de lieux et de regroupements propices à l'épanouissement de la culture musicale, mais aussi d'éléments distinctifs qui caractériseront la société anglophone du temps. Malgré les tentatives de rapprochement opérées tout au long du XIX^e siècle, l'intégration souhaitée de ces deux communautés demeurera difficile, et ce, en raison principalement de l'influence que les mères patries (France et Angleterre) continueront, à leur insu, d'exercer sur les mentalités, les traditions et les cultures.

Quant aux immigrants venus s'installer dans les provinces majoritairement anglophones, notamment l'Ontario, ils provenaient d'origines très diverses et possédaient ainsi des traditions religieuses et musicales différentes et variées; certains étaient presbytériens, d'autres méthodistes, anglicans, catholiques romains, etc. (Green & Vogan, 1991). Tout comme aux Etats-Unis, les églises et leurs chœurs deviendront respectivement les lieux et les moyens de transmission de ces traditions musicales et de la même manière, le développement des écoles et des sociétés de chant favorisera de façon déterminante l'éclosion de l'éducation musicale. Il faut néanmoins préciser que ces écoles de chant relevant également du privé n'étaient affiliées à aucune église ou congrégation religieuse (Green & Vogan, 1991). Grâce à l'apprentissage du chant et de la lecture de la musique, la qualité du chant lors des offices pouvait ainsi être grandement rehaussée. Si chant choral et liturgie allaient de pair, l'essor de la musique instrumentale allait être lié quant à lui à la présence des régiments britanniques qui progressivement devaient stimuler la formation d'ensembles civils.

3.2. Introduction de l'éducation musicale dans le système scolaire

Le Canada ne profitera véritablement des nouveaux développements survenus aux Etats-Unis qu'un demi-siècle plus tard. En effet, l'introduction de l'éducation musicale dans les écoles publiques du Canada ne sera effective qu'en 1873, année où l'enseignement de la musique sera instauré dans les écoles élémentaires de la Commission scolaire catholique de Montréal. Concernant les écoles protestantes, cette intégration de la musique au curriculum se réalisera sensiblement à la même époque mais de manière plus progressive. Le programme, toujours influencé par la culture religieuse en ce qui a trait aux écoles catholiques, sera essentiellement axé sur le chant et l'apprentissage de la lecture musicale. Une nouvelle fois, il faut remarquer que deux approches pédagogiques distinctes ont été

favorisées selon le cas, soit le solfège utilisant la portée traditionnelle pour les écoles catholiques et la méthode *Tonic sol-fa* pour les écoles protestantes. Outre cette distinction, l'enseignement de la musique dans les écoles élémentaires était principalement dispensé par les maîtres ou professeurs réguliers, qui n'avaient pas toujours la formation et les compétences nécessaires pour parvenir aux résultats attendus.

4. L'éducation musicale au XX^e siècle en Espagne

Contrairement aux innovations qui jalonnent le développement de cette discipline en Amérique du Nord durant le XX^e siècle, l'évolution de l'éducation musicale en Espagne au cours de cette même période demeurera à l'image de ce qu'elle avait été au siècle précédent.

4.1. Extension du réseau des conservatoires

Jusqu'en 1965, l'enseignement de la musique continuera d'être dispensé par les conservatoires qui essaieront dans d'autres villes du pays. Grâce à l'initiative et à la volonté de diverses municipalités, plusieurs établissements verront ainsi le jour en Catalogne dont entre autres l'*Escola Municipal* de Terrassa, fondée en 1903 par le grand pédagogue Joan Llongueres, le Conservatoire de Vic en 1913 et celui de Manresa en 1932. Concernant l'ensemble des institutions, un premier règlement est rédigé en 1907 au Conservatoire de Madrid dans le but de régulariser l'enseignement musical professionnel. En 1942, une nouvelle réglementation s'ajoute à la précédente et établit trois catégories de conservatoires: élémentaires, professionnels et supérieurs. Malgré cette volonté de distinguer et d'isoler les différents stades de formation, cette séparation ne sera jamais effective et, jusque vers les années 1990, tous les niveaux ou degrés continueront d'être offerts par un même établissement. De plus, l'instauration de l'enseignement non professionnel, une

excellente initiative a priori, contribuera à un engorgement des conservatoires professionnels et supérieurs, incapables de répondre à la demande.

D'autres établissements, soit les écoles de musique qui ont ouvert leurs portes dans le courant des années 1970, ont également joué un rôle important, en offrant notamment une formation musicale accessible à une plus grande partie de la population. Généralement privées mais à but non lucratif, ces écoles ont rejeté, du moins en partie, la procédure sélective en vigueur dans les conservatoires. De plus, elles ont été des pionnières quant à la mise en application des nouvelles méthodes pédagogiques d'éducation musicale, telles que Orff, Kodaly ou Dalcroze. Elles ont également favorisé la constitution de nombreux orchestres, chorales ou ensembles instrumentaux. Toutefois, si l'accès à ces écoles n'est plus réservé à une élite, le programme de formation devient, après les premières années d'études, assez similaire à celui offert dans les conservatoires. Ainsi, l'élève qui ne désire pas continuer dans cette voie se retrouve à nouveau dans une impasse, sans autre opportunité de pouvoir poursuivre l'acquisition d'une formation musicale appropriée qui réponde à ses besoins.

4.2. Insertion de l'éducation musicale dans le curriculum scolaire

Les premières tentatives d'insertion de l'éducation musicale dans le curriculum scolaire se feront sentir dans les années 1920. Mentionnons en l'occurrence le travail réalisé en Catalogne par le musicien et pédagogue Joan Llongueres dans la perspective d'un renouvellement pédagogique dans le domaine musical. On lui doit notamment l'introduction de la rythmique Jaques-Dalcroze par le biais de la fondation, en 1912, de l'*Institut de Rítmica i Plàstica* (aujourd'hui, *Institut Joan Llongueres*), où il assurera tant l'enseignement de la rythmique auprès des enfants que la formation des futurs professeurs.

L'émergence des mouvements de rénovation pédagogique (Ecole active, mouvement Montessori, etc.) suscitera une prise de conscience de l'importance de l'apprentissage musical dans l'éducation générale. L'intervention de grands pédagogues du temps, tels Gali ou Martorell, fervents défenseurs de la nécessité d'un enseignement de la musique accessible et profitable à tous, favorisera l'intégration de l'éducation musicale au curriculum scolaire. La période la plus prolifique de ces diverses démarches en faveur d'un renouveau pédagogique se situera durant la Deuxième République (1932-1939). En Catalogne, le CENU ou *Consell de l'Escola Nova Unificada* mettra sur pied un comité d'éducation musicale, chargé d'élaborer un nouveau curriculum scolaire intégrant la musique, ainsi qu'un programme intéressant et ambitieux de formation, destiné aux professeurs appelés à l'enseigner. Toutefois, la guerre civile espagnole freinera sérieusement l'avancée de ce mouvement et l'arrivée de la dictature mettra un terme à l'implantation d'un projet pédagogique musical qui semblait pourtant particulièrement prometteur.

A partir de 1965 et à la suite d'une évaluation de la situation de la formation musicale en Espagne par rapport à celle de l'Europe en général, une certaine volonté de changement se manifestera. Villar Palasi, ministre de l'Education au tournant des années 1970, suggère alors l'intégration d'un programme de musique dans l'enseignement général et tente de réorganiser le système, devenu chaotique, des réglementations antérieures. En fait, une loi sera votée en 1969, visant à accorder une place à la musique dans les programmes scolaires et lui attribuer un rôle qui aille au delà de ses buts intrinsèques: "son objectif principal vise le développement de la personnalité de l'enfant [...] La musique dans l'éducation primaire ne doit pas être considérée comme une fin en soi, mais comme un moyen de développer la sensibilité et l'habileté créatrice de l'enfant."² (Thorin, 1978,

² La traduction de cette citation, tout comme celle des autres citations de ce chapitre, a été réalisée par ses auteurs.

p. 49; trad. des auteurs). Mais en réalité, ces bonnes intentions, néanmoins consignées sur papier, ne seront jamais mises en pratique et bien que le gouvernement ait semblé reconnaître l'importance et la valeur de l'éducation musicale, les mesures nécessaires en vue de l'intégration du programme de musique au curriculum scolaire ne seront jamais prises. En raison de la nature même du régime politique qui sévira en Espagne pendant de nombreuses années (une dictature pendant quarante ans), le gouvernement sera en effet plus soucieux de contrôler la pensée et les agissements de la population que de réaliser de véritables réformes éducatives.

Ainsi, ces nouvelles perspectives d'un changement attendu ne dépasseront pas le stade de la théorie, et ce, jusqu'à la mise en œuvre de la grande réforme de l'éducation, entreprise dans les années 1990. Il faut malgré tout mentionner l'apport important de l'*Escola de Pedagogía Musical*, établissement privé fondé en 1973 et chargé de la formation de professeurs de musique, ainsi que de l'élaboration et de l'expérimentation de matériel pédagogique et de programmes d'études, tant pour les écoles de musique que pour l'enseignement général. A partir de 1992 seulement, et pour la première fois dans l'histoire de l'éducation musicale en Espagne, la musique aura sa place parmi les programmes d'enseignement du réseau des écoles publiques. Prenant assise sur le principe selon lequel la pratique de la musique, dès la première enfance, contribue au développement général de la personnalité de l'individu et de son comportement envers autrui, l'éducation musicale se justifie désormais grâce à sa valeur et à ses qualités socio-éducatives. Par ailleurs, cette nouvelle réforme se distingue par la création d'un programme complet d'éducation dans ce domaine, dans lequel figurent en l'occurrence les premières tentatives d'une description détaillée des objectifs visés et des principes méthodologiques privilégiés ainsi que d'une élaboration relativement précise des différentes étapes à suivre pour atteindre ces objectifs. Les changements envisagés par le biais de cette réforme visent principalement

une plus grande démocratisation du système éducatif dans lequel, notamment, la musique fait désormais partie intégrante du curriculum scolaire.

Grâce au travail réalisé au cours des dix dernières années, des changements et même des améliorations commencent désormais à se faire sentir. Comme on était en droit de s'y attendre, l'insertion de la musique dans le curriculum scolaire devait naturellement susciter réflexions et critiques quant au niveau de préparation et à la qualité de la formation des futurs spécialistes de cette discipline. Des réactions divergentes à ce point de vue se sont d'ailleurs manifestées dès la publication de la loi sur la réforme de l'éducation (*Ley de ordenación general del sistema educativo* [LOGSE], 1990). En théorie, la non-sélection des candidats à l'admission devrait permettre à ceux n'ayant aucune formation musicale préalable de s'inscrire et de poursuivre des études dans cette spécialité. Toutefois, nombre d'établissements de formation des enseignants se sont efforcés d'élaborer divers moyens, relativement aux exigences musicales, qui leur permettent concrètement de sélectionner de préférence les candidats ayant une formation musicale minimale ou jugée acceptable pour la poursuite des études. Par ailleurs, le programme concerné assurant une double formation en tant que généraliste et spécialiste, seule une petite place est actuellement réservée aux matières propres à la discipline musicale. De fait, ces contraintes ne permettent pas pour le moment du moins d'assurer une formation de qualité en ce qui a trait aux professeurs spécialistes, facteur sur lequel reposent pourtant la pérennité et le succès de l'éducation musicale dans le système scolaire.

5. L'éducation musicale au XX^e siècle aux Etats-Unis

En ce qui concerne les Etats-Unis, cette période sera marquée par la consolidation des principes qui sous-tendent le concept d'une éducation musicale accessible à tous, grâce à l'élaboration

de fondements philosophiques qui les justifient tant sur le plan pédagogique, esthétique, culturel que social.

5.1. Essor de la musique instrumentale dans les écoles

Après avoir occupé une place prépondérante dans l'éducation musicale offerte dans les écoles américaines durant le XIX^e siècle, le chant se verra peu à peu supplanté par la musique instrumentale au cours du XX^e siècle. Une présence accrue de ce type de musique dans la vie extrascolaire, ainsi qu'une proportion croissante du nombre d'élèves qui fréquentent l'école secondaire favoriseront l'introduction et le développement de l'enseignement instrumental collectif à l'école (Leonhard & House, 1988). Durant la première décennie du XX^e siècle, plusieurs orchestres d'écoles secondaires verront ainsi le jour; il faut néanmoins préciser que le terme « orchestre » était utilisé à l'époque pour désigner tout groupe instrumental hétérogène. L'objectif principal de l'enseignement collectif était très spécifique, soit de préparer les étudiants aux ensembles de niveau supérieur, et les méthodes employées l'étaient tout autant.

Après la Première Guerre mondiale, les orchestres d'harmonie firent leur apparition dans les écoles. En effet, les instruments à vent étaient, d'une part, plus faciles à maîtriser et permettaient ainsi de progresser plus rapidement; d'autre part, la guerre avait indirectement suscité un grand intérêt pour les fanfares, propres notamment à animer la vie musicale en plein air. Ces deux facteurs importants eurent ainsi une influence décisive sur la création de ces orchestres d'harmonie scolaires aux Etats-Unis (Leonhard & House, 1988).

L'essor de l'activité musicale dans les écoles américaines contribuera grandement à la mise sur pied de divers regroupements ou associations de professeurs de musique. Une réunion tenue en 1907 à Keokuk (Iowa) par la section musicale de la *National Education Association* donnera ainsi naissance à la

Music Educators National Conference (MENC) qui favorise et encourage, aujourd'hui encore, les échanges entre professionnels du domaine de l'éducation musicale et est devenue source d'inspiration.

5.2. Etablissement d'une philosophie de l'éducation musicale

Dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale, les écoles américaines ont dû faire face à une réduction drastique du personnel enseignant masculin et, par le fait même, du nombre de spécialistes disponibles, ce qui devait inciter les maîtres encore en place à élaborer leur propre programme d'éducation musicale. Plus particulièrement en ce qui concerne le niveau primaire, cette situation fera d'ailleurs resurgir une controverse au sein des responsables de l'éducation, à savoir si la musique devait être enseignée par un spécialiste ou par le maître lui-même, assisté néanmoins par une personne compétente dans ce domaine. Parallèlement, le principe même d'une éducation musicale accessible et offerte à tous continuait de s'affirmer. De plus, la volonté grandissante d'une recherche de l'excellence dans tous les domaines de l'éducation favorisait l'émergence d'un nouveau mouvement d'éducation esthétique, basé sur l'établissement de fondements philosophiques qui puissent guider les enseignants dans leur travail.

À ce propos, deux conférences eurent une influence considérable sur l'évolution de ce mouvement, soit le *Yale Seminar* et plus précisément encore, le Symposium de Tanglewood. Ce symposium fut particulièrement important et même décisif quant aux orientations futures, en ce qu'il visait d'une part à unifier les principes philosophiques existants et à élaborer des guides pour les enseignants et d'autre part, à circonscrire les problèmes et surtout à définir les avantages de l'activité musicale dans la société contemporaine. Il fut ainsi établi que la musique devait faire partie intégrante de l'éducation et de la

vie sociale, non seulement dans la perspective d'une recherche individuelle de l'excellence mais, peut-être avant tout, au plus grand profit de l'ensemble de la société. Les problèmes économiques et sociaux survenus au cours des vingt dernières années, tout comme d'ailleurs la baisse progressive de natalité ont remis en question la survie de l'éducation musicale ainsi que ses fondements, tels qu'envisagés précédemment. De plus, l'affaiblissement du niveau général de la formation dans les écoles oblige les responsables à reconsidérer globalement le système éducatif lui-même et en particulier, les programmes dans le domaine des arts, afin d'être à nouveau fidèle aux principes philosophiques tant prisés.

6. L'éducation musicale au XX^e siècle au Canada

Au Canada, la situation durant le premier quart du XX^e siècle semble à la fois assez similaire sous divers aspects et plutôt précaire, en ce qui a trait aux systèmes scolaires francophones et anglophones. Malgré quelques tentatives successives d'un renforcement de l'enseignement de la musique dans le réseau scolaire, il faudra attendre la fin de la Deuxième Guerre mondiale avant de sentir plus nettement l'influence des innovations opérées aux Etats-Unis.

6.1. Essais de consolidation des acquis

Comme à la fin du siècle précédent, l'enseignement de la musique dans les écoles au début du XX^e siècle demeure presque exclusivement sous la responsabilité des maîtres ou professeurs réguliers et se limite principalement au chant. En 1904 néanmoins, un nouveau désir de consolidation de la formation offerte dans le cadre des programmes scolaires, en tant que moyen propre à assurer le développement de certaines qualités humaines, semble se préciser au Québec: "Le chant et la gymnastique sont des puissants moyens de discipline, de culture

physique et esthétique” (*Anciens programmes d’études des écoles catholiques de langue française de la province de Québec, 1^{ère} partie: 1861-1923*, cité dans Trudeau, 1982, vol. 1, p. 21). Mais ce n’est réellement qu’après 1929 que les efforts visant à donner une plus grande place à la musique, dans le curriculum de l’école élémentaire notamment, commencent à prendre forme. Claude Campagne allait ainsi recommander l’étude du solfège et la formation auditive, par le biais du chant grégorien et d’un répertoire de chansons folkloriques canadiennes. Toutefois, le manque de professeurs qualifiés et suffisamment préparés pour dispenser cette discipline devait mettre un terme à ce projet. Quant à la situation dans le milieu scolaire protestant, elle ne semblait guère plus favorable ou enviable: un rapport daté de 1938-1939 (Carter, 1939) fait état notamment de la piètre qualité de l’enseignement de la musique dans les écoles anglophones.

6.2. Premières influences des courants philosophiques américains

Cependant, en ce qui a trait au milieu anglophone, un certain engouement pour la musique instrumentale semble vouloir, vers la fin des années 1930, se concrétiser puisqu’une formation sous forme d’activités parascolaires est désormais offerte dans ce domaine dès la cinquième année du primaire. Ainsi, alors que l’enseignement instrumental dans les milieux francophones continuera pour quelques années encore d’être assuré par des professeurs œuvrant dans le privé, le système scolaire anglophone évoluera peu à peu sous l’influence des courants philosophiques américains de l’époque:

“Une nouvelle philosophie de l’éducation, issue des Etats-Unis, a influencé les écoles canadiennes entre les deux guerres. Les innovations dans le domaine du développement de l’enfant et du curriculum scolaire de niveau collégial ont été si convaincantes que l’intérêt

de l'étudiant est devenu la préoccupation essentielle. L'apprentissage, par opposition à l'enseignement magistral traditionnel, est devenu le but principal. Conséquence logique du développement de cette philosophie, la psychologie de l'éducation requerrait une vision plus approfondie de la manière dont les enfants progressaient au cours des divers stades de leur maturité et comment les curriculums, les matières et les méthodes pouvaient être utilisés au mieux pour obtenir les meilleurs résultats. Mais ce n'est qu'à la fin des années 30 que l'éducation au Canada a véritablement été influencée par le mouvement d'éducation moderne. Les enseignants en musique ne réagirent pas immédiatement." (Green & Vogan, 1991, p. 155; trad. des auteurs)

Bien qu'en ce qui concerne l'éducation musicale dans les écoles, la situation n'ait pas encore été uniforme à travers tout le territoire, la musique acquit une place de plus en plus importante au sein de la société canadienne durant la période de l'Entre-deux-guerres. A la création en 1904 d'un premier conservatoire, soit celui de McGill, vint ainsi s'ajouter l'ouverture d'autres établissements de formation musicale, tel le Conservatoire de musique de Montréal en 1942, et ce, grâce à la disponibilité d'un assez grand nombre de professeurs pour l'enseignement privé. Par la suite, cette croissance aura une incidence marquée sur le milieu musical lui-même, tant semi-professionnel qu'amateur, et favorisera la création de chœurs d'église et de groupes communautaires ou d'organismes affiliés à des institutions de formation musicale. De nouveaux orchestres ou ensembles instrumentaux seront également constitués. C'est notamment durant cette période que l'Orchestre symphonique de Montréal (1934) verra le jour, s'ajoutant à l'Orchestre symphonique de Québec fondé quant à lui en 1902.

L'enseignement de la musique instrumentale dans les milieux scolaires se développera très rapidement après la Deuxième Guerre mondiale dans les provinces anglophones. La plupart des écoles possédaient au moins un chœur, un orchestre à cordes ou un orchestre d'harmonie. Tel que mentionné auparavant, la situation au Québec évoluera toutefois moins rapidement que dans le reste du pays:

“L'éducation au Québec de langue française n'a pas évolué aussi rapidement qu'ailleurs au pays. Même si une formation professionnelle ou technique pouvait être dispensée aux étudiants, la plupart des responsables francophones provinciaux de l'éducation continuaient à suivre le modèle d'éducation classique offert en France et ce n'est que dans les années 60 que les nouvelles méthodes pédagogiques, propres au continent nord-américain, eurent un impact significatif sur les cours dispensés par les écoles du Canada français.” (Green & Vogan, 1992, p. 329; trad. des auteurs)

6.3. Intégration des nouvelles méthodes pédagogiques européennes

A partir des années 1960, l'influence de l'Eglise catholique et de l'éducation dite classique s'affaiblit peu à peu, favorisant ainsi le développement d'un système formel d'éducation dans les écoles publiques. En 1965, un premier responsable de la musique sera nommé au ministère de l'Education dans l'intention d'implanter un programme général de musique à tous les niveaux du système scolaire.

Il faut préciser de plus qu'immédiatement après la Seconde Guerre mondiale, l'éducation musicale n'évoluera pas aussi rapidement dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires. Les approches pédagogiques mettront encore l'accent

sur le plaisir du chant et l'importance de la lecture, mais néanmoins certains enseignants commenceront petit à petit à intégrer des activités telles que l'écoute, le mouvement et l'apprentissage des instruments. Ce n'est que vers les années 1960 que des influences externes se feront sentir, notamment avec l'arrivée des nouvelles méthodologies Kodaly, Orff, Suzuki, Martenot et Dalcroze (Green & Vogan, 1991). De plus, cette même période sera marquée par un accroissement du nombre des festivals à caractère autant compétitif que non compétitif, conséquence naturelle de la création de nouveaux ensembles instrumentaux dans les écoles, et qui favoriseront le maintien d'une formation axée sur la performance.

6.4. Réformes successives de l'éducation

Finalement, l'optimisme qui marquera l'éducation durant les années 1960 et au début des années 1970 se matérialisera sous la forme de nouveaux programmes-cadres dans lesquels la musique occupera pour la première fois une vraie place. Toutefois, l'orientation et la description de ces programmes demeureront encore vagues ou imprécises et il faudra attendre la réforme de 1981 pour qu'une amélioration sensible se fasse sentir quant à la définition de leurs objectifs et à l'articulation de leur contenu. Au cours de la décennie suivante, une période de « décadence » fera suite aux difficultés économiques que connaîtra le pays. Les conséquences de cette situation se manifesteront sous la forme de coupures et de restrictions qui affecteront sensiblement le développement de l'éducation musicale au Canada.

En ce qui concerne le Québec, la fin des années 1990 sera marquée par la mise en œuvre d'un nouveau projet de réforme de l'éducation, basée cette fois sur une approche par compétences et visant une réorganisation du curriculum scolaire par cycles d'apprentissage, ainsi qu'une plus grande cohérence de son contenu grâce à l'élaboration de projets éducatifs unificateurs.

Le pluriculturalisme auquel sont confrontées la grande majorité des écoles d'aujourd'hui, le développement de la créativité, la prise en charge par l'élève de son propre cheminement, l'interdisciplinarité sont, à titre d'exemples, autant d'aspects qui ont été pris en compte lors de cette réforme et qui auront, du moins en ce qui concerne l'éducation musicale, une incidence certaine sur les savoirs et les approches pédagogiques à privilégier. Toutefois, il faudra attendre quelques années encore avant de pouvoir évaluer avec précision l'impact de ces différents changements sur le système éducatif québécois, avant de savoir quelle place on réservera à l'éducation musicale dans le curriculum scolaire et de quelle manière elle s'y insérera.

7. Conclusion

Ce survol de l'histoire de l'éducation musicale en Espagne, aux Etats-Unis et au Canada permet de mieux saisir l'importance et l'influence de l'évolution sociale et politique d'une société sur le cheminement de son devenir. Bien qu'à l'origine, les trois nations aient bénéficié d'un héritage culturel européen commun, la manière différente dont la tradition musicale fut transmise de part et d'autre, tout comme l'évolution distincte de leur contexte socio-politico-économique au cours d'une même période ont eu une incidence significative sur le développement de l'éducation musicale dans chacun des pays. En ce qui concerne l'Espagne, on constatera malheureusement que cette influence a été, d'un point de vue essentiellement politique, particulièrement sensible. En effet, les régimes totalitaires qui se sont succédé jusqu'en 1975, n'ont pas permis le développement d'une philosophie de l'éducation musicale qui soit démocratique et pluraliste. Alors que bien d'autres pays ont choisi d'adopter cette philosophie, l'Espagne vise actuellement l'atteinte des objectifs qui permettront d'assurer la réalisation d'un projet collectif d'éducation à long terme et qui soit le reflet d'une société respectueuse de la diversité et de l'individu.

L'affirmation progressive aux Etats-Unis d'une politique démocratique influencera graduellement tous les autres domaines. De la même façon, l'obligation d'avoir à faire face aux problèmes liés à la survie et à les résoudre de manière directe et efficace favorisera, au sein de la nouvelle colonie, le développement d'une façon de faire caractéristique et d'une attitude centrée sur la collectivité. La transposition et la mise en application de ces principes à d'autres domaines, tels les arts et l'éducation, rendront le terrain propice à l'intégration de la musique dans le système scolaire public. Ainsi, l'évolution de l'éducation musicale sera marquée par la volonté de rendre l'expérience musicale accessible à tous, sans sélection ni exclusion. De plus, cette philosophie démocratique trouvera application non seulement au niveau de l'organisation générale du système éducatif, mais également dans l'élaboration des curriculums et des pratiques quotidiennes. Enfin, le cheminement de l'éducation musicale aux Etats-Unis, au cours des deux derniers siècles, sera guidé par le désir incessant de mettre la musique au service de l'enfant, et non le contraire, afin qu'il en retire un plaisir à la fois personnel et esthétique et en tant que moyen de développement individuel et social.

Quant au Canada, cette évolution prendra une tournure particulière certes mais presque prévisible, qui se manifestera par un croisement des cheminements propres à l'Europe et aux Etats-Unis. Dans un premier temps, l'héritage européen influencera de manière significative l'enseignement de la musique qui s'avèrera sélectif et spécialisé. Néanmoins, la proximité des Etats-Unis et l'émergence de nouveaux courants philosophiques susciteront par la suite une ouverture progressive à une conception différente de cet enseignement. Ainsi, l'éducation musicale au Canada gagnera peu à peu sa place dans le curriculum scolaire, en vertu des principes de démocratisation et de vulgarisation prônés par la nation américaine.

Ce portrait sommaire de l'évolution de l'éducation musicale au cours des deux derniers siècles met également en évidence les efforts soutenus des diverses sociétés concernées à promouvoir, tout au long de cette période, la musique et son enseignement. La préservation des traditions, le plaisir que procure l'apprentissage ou l'activité artistique réalisée seul ou en groupe, le développement de la culture personnelle, des facultés intellectuelles, le raffinement des sens et du goût, la contribution au comportement social, à l'esprit civique sont autant de raisons ou de principes qui ont été invoqués à cet effet. S'il est vrai que la musique est de tous les âges, de toutes les sociétés, et que ses bienfaits louangés par Platon et Aristote sont de fait reconnus depuis l'Antiquité, on peut néanmoins s'interroger sur le choix et l'efficacité des moyens mis en œuvre au cours de ces deux siècles pour assurer la pérennité de cet art et son apprentissage. Durant cette période en effet, deux principaux systèmes d'éducation musicale ont été privilégiés, soit l'enseignement de la musique en privé par le biais notamment de l'étude d'un instrument ou du chant, et l'éducation musicale collective et accessible à tous grâce à son intégration au curriculum scolaire. Or, si elle bénéficie désormais d'une centaine d'années d'expérience, l'éducation musicale telle que perçue et dispensée aux Etats-Unis permet-elle aujourd'hui d'obtenir les résultats escomptés ? Le niveau des habiletés, des connaissances et des compétences acquises en fin de parcours répond-il adéquatement aux objectifs définis lors de l'établissement de ses fondements philosophiques ? D'un autre côté, l'enseignement plus « traditionnel » de la musique, malgré ses restrictions et ses contraintes (enseignement facultatif et réservé aux candidats de talent ou provenant de milieux moins favorisés), ne comporte-t-il pas certains aspects non négligeables qu'un programme collectif et social d'éducation musicale devrait en fait prendre en compte : apprentissage individualisé, sans doute plus intensif et soutenu, contact privilégié avec le professeur, avec un vaste répertoire, etc. ? Compte tenu du contexte économique rigoureux auquel sont confrontées les sociétés actuelles,

la coordination des ressources et des activités de ces deux systèmes, à la fois distincts mais sans aucun doute complémentaires, ne devrait-elle pas, en fait, être sondée et exploitée dans le but notamment d'éviter certains dédoublements, de mieux rentabiliser d'un point de vue tant financier que pédagogique les forces en présence ?

Bibliographie

- Bourassa, J., & Poirier, L. (Eds). (1990). *Répertoire des données musicales de la presse québécoise, vol. 1: 1764-1799*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, J., & et Poirier, L. (Eds). (2003). *Répertoire des données musicales de la presse québécoise, vol. 2: 1800-1824*. Québec: Faculté de musique, Université Laval.
- Carter, G.E. (1939). *Rapport annuel 1938-1939*. Montréal: Archives de la Commission scolaire de Montréal.
- Green, J.P., & Vogan, N.F. (1991). *Music Education in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Leonhard, C., & House, R.W. (1988). *Fondements et principes d'éducation musicale* (A. Rogier, trad.). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mark, M.L. (1996). *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer Books.
- Pérez, M. (1993). Los conservatorios españoles. Historia, reglamentaciones, planes de estudio, centros, profesorado y alumnado. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía*, 15(6/3), 17-48.

- Pérez, M. (1994). Breve reseña histórica sobre la educación musical en España y comparación con otros países. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía*, 17(7/1), 19-28.
- Thorin, J.C. (1978). *Music Education in Spain*. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Indiana, Bloomington.
- Trudeau, N. (1982). *L'éducation musicale à l'école québécoise et à l'école française* (Vol. 1-2). Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Québec.

CONSTRUIRE DES LIENS ENTRE UN CONSERVATOIRE ET D'AUTRES MILIEUX

UNE EVALUATION DU PROJET *CONNECT*

Janet Hoskyns

Ce texte va traiter de l'évaluation scientifique d'un projet innovant qui vient de se dérouler en Grande-Bretagne, un projet qui a rassemblé, autour des mêmes objectifs, professeurs et étudiants d'un conservatoire, et jeunes de banlieues défavorisées.¹ Avant d'entrer dans le vif du sujet, il nous semble toutefois nécessaire de broser à grands traits le paysage de la formation musicale supérieure en Grande-Bretagne, mais aussi de décrire les tenants et aboutissants de ce projet particulier, intitulé *Connect*.

1. Le contexte

1.1. Les conservatoires en Grande-Bretagne

La Grande-Bretagne compte neuf conservatoires. Quatre d'entre eux sont situés à Londres:

- Guildhall School of Music and Drama
- Royal Academy of Music
- Royal College of Music
- Trinity College of Music

¹ Pour des informations plus détaillées, le lecteur peut se référer au rapport complet (Hoskyns, 2003a) ou consulter le site: <http://connect.gsmd.ac.uk>.

Cinq autres sont répartis sur le reste du territoire:

- Birmingham Conservatoire
- Leeds College of Music
- Royal Northern College of Music (à Manchester)
- Royal Scottish Academy of Music (à Glasgow)
- Welsh College of Music and Drama (à Cardiff)

Ils sont organisés en réseau mais, à l'exception de celui de Birmingham, ils sont indépendants des universités.

Ils préparent à la profession de musiciens, mais pas à celle de professeurs de musique ni à celle d'enseignants de musique dans les écoles. La formation pédagogique ne fait donc pas partie de leurs missions habituelles.

1.2. Le projet *Connect*

Le projet *Connect* a été réalisé à l'initiative de *Youth Music*, un organisme mis sur pied pour promouvoir et soutenir financièrement des initiatives destinées à encourager les activités musicales chez les jeunes. Les buts de ce projet étaient définis comme suit:

“*Connect* offrira des possibilités aux jeunes de faire de la musique dans toutes sortes de cadres, comprenant des ateliers de musique créative (avec ou sans instruments de musique) et des *jam sessions*, et encourageant l'établissement de *big bands* et d'ensembles de musique communautaires, tout comme des ensembles plus petits et des groupes vocaux. Un certain nombre de spectacles sont prévus, ainsi qu'une série de grands projets pendant les vacances scolaires, mais également deux grands colloques, grâce auxquels nous espérons que *Connect* apportera sa contribution, également par le biais de l'information, au paysage national de l'éducation musicale.

De nombreuses séances auront lieu dans des endroits proches des jeunes, qui leur sont déjà familiers et facilement accessibles, tels que des centres communautaires, des écoles et des centres commerciaux, aussi bien que dans des centres de spectacles. [...]

Connect est basé sur une philosophie artistique et éducationnelle qui promeut la formation tout au long de la vie et les compétences transversales, et qui conduit une équipe de musiciens expérimentés, de compositeurs, d'étudiants et de jeunes participants à explorer une variété d'approches et de langages musicaux, qui sont pertinents dans le paysage culturel londonien tel qu'il se présente aujourd'hui. Cette approche d'intégration et de collaboration couvrira toutes les musiques, de la musique classique à la musique populaire, qu'elle soit inspirée par des styles occidentaux ou non occidentaux, et inclura un répertoire prédéfini (appris sur partition ou auditivement) aussi bien que de nouvelles œuvres créées lors d'ateliers coopératifs.² (Gregory & Payne, 2002, p. 1)

La partie du projet *Connect*, dont il est question ici, s'est déroulée de février 2002 à août 2003. Elle a consisté en une collaboration entre le Guildhall School of Music & Drama (GSMD) et deux quartiers défavorisés de Londres, Newham et Lewisham.

Depuis les années 1980, le GSMD s'est montré à l'avant-garde du développement de méthodes et de moyens nouveaux pour la formation des musiciens.³ Les étudiants ont ainsi différentes

² La traduction de cette citation, tout comme celle des autres citations de ce chapitre, a été réalisée par son auteur.

³ De plus amples informations sur le GSMD sont disponibles sur le site Internet: <http://www.gsmd.ac.uk>.

options à choix, qui leur permettent d'accéder à diverses carrières de musicien professionnel et pas seulement à celle d'interprète. Par ailleurs, ce conservatoire a développé la coopération avec d'autres milieux culturels afin d'intégrer de nouveaux éléments musicaux dans la formation. (cf. Renshaw, 1992; 2001)

Le projet *Connect* a réuni de multiples acteurs, à différents niveaux d'organisation du GSMD, ainsi que des personnes externes⁴:

- une équipe de gestion du projet, composée de deux professeurs du conservatoire et de deux consultants externes à l'institution, en charge de l'administration;
- des professeurs du GSMD, responsables du déroulement du projet et jouant parfois le rôle de tuteurs ou d'animateurs sur le terrain (*Connect tutors*);
- des « étudiants apprentis » (*Professional apprentices*), à différents niveaux de leurs études, ainsi que des ensembles instrumentaux du conservatoire (*Connect ensembles*);
- des enseignants de musique travaillant habituellement dans des collèges, et associés au projet en tant que DJ ou technicien ou compositeur, etc.;

et, bien sûr:

- les jeunes (de 8 à 18 ans environ) habitant dans des milieux défavorisés, et dont certains, appelés « jeunes apprentis » (*Young apprentices*) ont pris une part de responsabilité dans l'exécution du projet.

⁴ Dans la réalité, la distribution des rôles était en fait plus complexe que ce qui est présenté ici, étant donné que certains acteurs ont endossé plusieurs rôles à différents moments du projet.

2. La démarche d'évaluation

En septembre 2002, le *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) a publié un document, intitulé *Creating a Land with Music*⁵ (Rogers, 2002), qui soulève la problématique de la formation future des musiciens professionnels. Cette publication pose notamment la question de savoir quelles sont les études nécessaires pour commencer une carrière de musicien ou pour s'engager dans des études universitaires visant à la formation de professeur de musique ou d'enseignant de musique dans les écoles.

Ce texte et les questions qu'il énonce ont fortement imprégné l'évaluation du projet *Connect*, une évaluation composée de deux démarches complémentaires.

D'une part l'équipe *Connect* – surtout les responsables du projet – a mis en place une évaluation interne, de grande ampleur et conduite de manière systématique, pour rendre compte à l'organisme promoteur du projet, *Youth Music*, sous la forme de bulletins réguliers. Cette évaluation s'est fondée et a été développée sur la base d'une procédure mise au point par Woolf (1999). Les résultats de cette évaluation ont permis d'adapter le projet au fur et à mesure de son déroulement.

D'autre part, une évaluation externe nous a été confiée. Il s'agissait de commenter le projet *Connect* et de décrire comment celui-ci était reçu au sein du conservatoire et dans les milieux où il s'est déroulé, à savoir dans les banlieues de Londres qui y ont participé, Newham et Lewisham. Réaliser une évaluation externe était important puisque, comme le dit Ross (2003), le fait de pouvoir rassembler des informations sans contraintes est nécessaire pour la validité d'une telle démarche.

⁵ En français: *La création d'un pays musical*.

Pour cette évaluation nous avons intégré le matériel fourni par l'évaluation interne, que nous avons triangulé par les données collectées dans le cadre d'une vaste enquête. Les premières données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire. Celles-ci ont été suivies par des observations d'activités et des interviews. Les évaluations, écrites et orales, produites par les tuteurs, les étudiants apprentis et les jeunes ont également été soumises à l'analyse.

Ce qui nous semblait important, c'était de voir comment le conservatoire réussissait à intégrer et à utiliser le projet, ainsi que de mesurer son impact sur la conception de la formation: le projet *Connect* a-t-il permis d'élaborer la connaissance du monde extérieur au conservatoire et de vivre des expériences musicales de nature plus profonde que d'habitude ?

3. Les observations concernant les acteurs du projet

Voyons tout d'abord quels ont été les bénéfices et les expériences éducatives de trois catégories d'acteurs qui ont participé au projet:

- les jeunes des milieux concernés;
- les étudiants apprentis;
- les professeurs du Guildhall qui ont fonctionné comme tuteurs ou animateurs.

3.1. Les jeunes

L'analyse des réponses au questionnaire et des évaluations faites par de jeunes participants a révélé que les expériences éducatives et les bénéfices observés chez eux étaient importants. Dans son évaluation écrite, l'une des participantes, Jane (17 ans), souligne les bénéfices liés à la préparation d'un spectacle: *“Le résultat a été un succès complet, parce que tout le monde a eu du plaisir et que chacun a pu jouer dans chaque morceau.”*

Mais les bénéfices retirés par les jeunes ne sont pas toujours évidents pour eux. Ils ont toutefois pu être mis en évidence de manière indirecte, soit au travers des observations que nous avons effectuées *in situ* lors de présentations musicales et pendant les répétitions des groupes, ou par l'analyse d'enregistrements vidéo et audio de certains groupes, soit au travers du discours des autres acteurs. Voici, par exemple, les propos tenus par Sarah W., enseignante de musique: *“Quand les élèves travaillent et réussissent en dehors de la classe, cela en vaut la peine.”*

Dans un bulletin envoyé par l'équipe de gestion à *Youth Music* en 2003, il est indiqué que, parmi les six jeunes apprentis, deux au moins ont été transformés de par leur participation au projet: *“Un apprenti va s'inscrire au cursus A/S de Musique au College Westminster/Kingsway au mois de septembre 2003. Un autre va rejoindre le cursus de Musique électronique B.Mus à la Guildhall School au mois d'octobre 2003.”* Une assertion confirmée, lors d'une interview, par Robert W., l'enseignant de musique à Newham 6th Form College: *“Si Connect n'existait pas, elle n'aurait jamais pensé entrer au Guildhall, ce qui montre combien le projet peut transformer la vie.”*

3.2. Les étudiants

Les étudiants ont également exprimé des bénéfices les concernant. Celui dont ils ont le plus parlé était d'ordre financier. Voici, par exemple, les propos tenus par Sheila: *“J'ai été invitée à me présenter pour devenir étudiante apprentie vers la fin de mes études de troisième cycle. J'ai posé ma candidature mais je ne savais pas ce que cela impliquait. On est rémunéré pour le rôle d'apprenti et un peu moins comme membre d'un ensemble instrumental du conservatoire. J'ai joué les deux rôles.”*

Le fait d'être payé impliquait aussi un autre type de bénéfice, la valorisation personnelle, ce qu'a très bien exprimé Lynn: *“J'ai*

travaillé à n'en plus pouvoir dans ce type de projets et cela m'a vraiment fait plaisir, ça fait du bien quand quelqu'un te dit: en plus, tu vas être payé !"

Autre bénéfice fréquemment cité: le fait d'avoir vraiment pu se former. Ce bénéfice a notamment été souligné par Sean Gregory, le responsable du projet: *"L'apprentissage s'est fait pendant l'activité elle-même. Ils arrivent et ils travaillent avec le professeur qui dirige."* Lincoln Abbots, l'un des tuteurs, explicite en quoi ce type d'expériences est important: *"Le travail développe, chez les étudiants non encore diplômés, le savoir-faire musical et la perception de contextes dans lesquels ils n'ont pas l'habitude d'aller. Cela leur offre un réseau pour se découvrir des compétences entrepreneuriales et pour les utiliser dans d'autres milieux."*

Plusieurs étudiants apprentis constatent que leur activité dans le projet les a rendus plus sûrs d'eux. Par exemple Sheila: *"Je joue du violoncelle classique, mais maintenant je suis plus confiante quand je travaille avec des groupes d'enfants. Je fais beaucoup de choses, les ateliers [...] J'ai découvert des styles musicaux divers, et l'improvisation ça vous permet de jouer d'une manière plus libre. Je me détends beaucoup plus en jouant du violoncelle. On peut mélanger les activités: un jour on exécute les œuvres pour violoncelle et, l'autre jour, on dirige les activités en atelier."* Voilà donc une étudiante, formée d'une manière assez traditionnelle et qui, grâce à *Connect*, a pu faire des essais et augmenter sa capacité de travailler dans des styles ou des genres inaccoutumés. Sa carrière a bien changé suite aux expériences qu'elle a eues dans le cadre de *Connect*. A l'avenir, elle va incorporer toute une série d'activités diverses, telles que participer à un quatuor à cordes professionnel, s'engager dans des ateliers pour les jeunes et faire des expériences avec d'autres media, le cinéma et la danse. Elle n'aurait jamais imaginé de tels débouchés au moment de commencer ses études au GSMD.

3.3. Les professeurs tuteurs

Quant aux professeurs du Guildhall engagés dans *Connect*, ils ont apprécié ce projet qui leur a donné l'occasion d'enseigner à une population d'élèves plus diversifiée que d'habitude, mais aussi de travailler dans des milieux variés, un fait souligné par Sean Gregory, le responsable du projet: *“Les professeurs aiment avoir la liberté de pouvoir jouer un rôle de coordonnateur et ils aiment aussi être tuteurs.”*

Paul Griffiths, l'un des professeurs tuteurs, nous a expliqué qu'il avait beaucoup appris lorsqu'il était lui-même étudiant au Guildhall et qu'il trouvait bien de pouvoir maintenant travailler avec des étudiants apprentis: *“Au moment où ce type de travail en était encore à ses débuts, j'ai appris au contact avec les tuteurs. Oui, je suis très content du travail des étudiants apprentis. Je suis toujours en mesure de leur donner des conseils. Le mieux c'est quand ils observent ma façon de procéder et, ensuite, je les soutiens pendant qu'ils font leur job.”*

Les professeurs tuteurs étaient responsables des étudiants apprentis, mais également des jeunes. Toutefois, les observations et les interviews indiquent qu'ils s'engageaient davantage dans la réalisation même des projets musicaux sur le terrain que dans les suggestions et conseils offerts aux étudiants. Cela a d'ailleurs été apprécié par les parents et les enseignants de musique des jeunes participants, par exemple par Sarah W.: *“Ce qui était super, c'est que ces dirigeants étaient capables de distinguer ceux qui ne pouvaient jouer que les cordes libres, mais qui font en même temps avancer les autres au maximum.”*

Les gens du Guildhall ont trouvé utile d'avoir des consultants externes, pour diriger des activités ennuyeuses à leurs yeux, ce qui leur permettait de se concentrer sur l'instruction, l'enseignement et la formation, sans avoir la responsabilité des préparations et de l'installation des systèmes audio, par exemple. Et cet avis a été confirmé par les consultants externes, ainsi qu'en

témoigne cet extrait d'interview avec Lucy Hunt: *“J’ai observé que les professeurs faisaient des progrès. Cela a représenté un changement pour eux d’avoir des gens qui les soutiennent et leur donnent la possibilité de se concentrer sur les thèmes artistiques et de ne pas se préoccuper de logistique.”*

4. L’analyse de l’interaction entre les milieux

4.1. Les modes de collaboration

Newham et Lewisham, qui avaient été choisis pour la réalisation du projet *Connect*, sont des quartiers de Londres aussi défavorisés l’un que l’autre⁶, mais les jeunes participants de Lewisham donnaient l’impression d’être d’une origine sociale plus élevée que ceux de Newham. Les étudiants apprentis qui travaillaient dans les deux quartiers ont en effet noté des différences entre les participants de ces deux communes en ce qui concerne le milieu de vie et l’ouverture vis-à-vis de la culture, au sens de la culture académique. Dans son interview, John souligne cet aspect: *“Le recrutement a été très différent entre Newham et Lewisham, peut-être parce que le Guildhall School a des liens avec des organisations diverses dans les deux quartiers. Les enfants de Newham reçoivent un ticket de voyage et les parents les laissent se débrouiller, tandis que les jeunes de Lewisham sont plutôt accompagnés aux séances par les adultes, qui participent ensuite aux représentations.”*

Les enseignants de musique dans les collèges connaissent bien les milieux du quartier où ils enseignent, mais il est clair que les professeurs tuteurs et les étudiants apprentis du projet *Connect*, qui venaient de l’extérieur, n’étaient pas toujours au courant des traditions des jeunes gens du quartier. C’est au moment où des difficultés culturelles sont survenues entre les

⁶ Cela revient à dire que, dans l’échelle officielle britannique, ils ont le même *“index of deprivation”*.

différents acteurs qu'est devenu patent le fait qu'il aurait été utile de mieux préparer les tuteurs et les étudiants à ce qui les attendait et, notamment, de les informer sur les mœurs du quartier où ils allaient intervenir.

Pourtant, dans l'ensemble, on peut dire que le programme a été un succès. Cela est dû à plusieurs facteurs.

L'engagement des tuteurs, des étudiants apprentis et des jeunes participants tout d'abord. Il faut notamment relever avec quelle passion les étudiants et les jeunes se sont lancés dans le projet et l'ont fait vivre, en lui consacrant temps et énergie, sans aucune retenue. Par ailleurs, on peut dire que le projet s'est bien déroulé parce que les professeurs tuteurs et les étudiants apprentis s'entendaient bien. Et les choses se passaient d'autant plus efficacement s'ils préparaient ensemble ce qu'ils voulaient faire, avant les séances.

Les projets qui ont été spécialement bien reçus par les jeunes étaient ceux où ils percevaient que le style musical leur parlait et lorsqu'ils étaient convaincus de la flexibilité des professeurs tuteurs et des apprentis.

La clé du succès semble toutefois avoir été le fait que, tant les étudiants que les enseignants de musique, les participants et les professeurs tuteurs, ont su comment faire pour créer de nouvelles entités avec des gens venant de milieux culturels si divers.

Le projet a donc bien réussi dans la mesure où il offrait à tous ses acteurs une structure commune, avec un objectif partagé par tous. L'on peut d'ailleurs affirmer que, des jeunes participants jusqu'aux tuteurs, tous étaient *de facto* dans la même situation: ils devaient apprendre « *on the job* ». Et le fait que certains tuteurs avaient auparavant fonctionné comme étudiants apprentis est venu renforcer encore plus cette approche éducative.

4.2. Le mélange des cultures musicales

Malgré la différence entre les milieux culturels d'origine des acteurs du projet *Connect*, ceux-ci ont donc réussi à travailler en commun. Mais qu'en est-il sur le plan proprement musical ? A-t-on assisté à un mélange des différents styles et genres, au point même de créer de nouveaux styles musicaux ?

Conformément aux demandes de l'organisation *Youth Music*, ce sont des jeunes gens qui jouaient de la musique ou qui avaient envie d'en jouer en dehors de l'école ou du collège qui se sont inscrits pour le projet.

Comme expliqué ci-dessus, le quartier de Lewisham était perçu par les étudiants venant de Guildhall comme moins éloigné de leur propre culture que celui de Newham. Sarah W., enseignante de musique dans un collège de ce quartier, l'a décrit du point de vue musical: *“C'est un groupe très multiculturel, d'origines diverses et qui a une culture de musique urbaine. Il y a aussi une communauté d'origine indienne et de vrais mélanges musicaux. Les jeunes qui participent à l'expérience Connect représentent des traditions musicales diverses; il y a un groupe qui sort de la tradition gospel, avec une facilité pour le rythme et la mesure. Il y a une tradition vocale forte dans le quartier.”*

La musique pratiquée dans le cadre du projet variait en fonction des préférences et des aptitudes des participants, des professeurs tuteurs et des étudiants apprentis.

Connect a facilité les rencontres avec les nouvelles technologies, par exemple en utilisant *MCing* et *Djing* en conjonction avec des instruments classiques. Une des conséquences de ce travail avec les médias électroniques a été que les étudiants ont découvert que certains jeunes avaient des compétences dans ce genre de musique et qu'ils leur ont parfois confié le rôle de leaders dans certains projets musicaux.

Mais, développer des projets musicaux avec les jeunes signifiait très souvent, pour les étudiants, la nécessité de s'adapter. Ainsi en est-il allé pour Fred, un étudiant originaire de Tanzanie: *“Les musiciens en Tanzanie utilisent plus les tambours et la voix, mais ici il s'agit plutôt de composer dans un style jazz que de jouer des tambours africains.”*

Et voici comment Jane, une des participantes, décrit, lors d'une réunion, la manière dont une étudiante a dû et su mélanger les styles, en utilisant son savoir-faire musical. *“Elle s'est servie d'un morceau écrit par un jeune. Elle l'a joué au violoncelle avant de le faire transposer pour xylophones.”*

Dans un livre paru en 2001, Peggie identifie cinq traditions et genres de musique qui sont enseignés à Londres, hors des conservatoires:

- musique classique européenne;
- jazz / musique latino-américaine / rock;
- musique à la mode (hit parade);
- musiques traditionnelles de diverses cultures;
- musiques « mondiales » du moment.⁷

Il estime que l'important n'est pas de définir qui doit enseigner chacun de ces styles et genres de musique mais de “créer un contexte musical réaliste et social, qui reproduit la façon dont la musique fonctionne dans les milieux d'origine.” (Peggie, 2001, p. 15)

Cet esprit correspond tout à fait à celui qui a présidé au projet *Connect*, ainsi qu'en a témoigné le responsable du projet, Sean Gregory: *“Une des choses importantes, c'est d'encourager chez les gens le sentiment qu'ils peuvent faire leur musique eux-mêmes, un peu comme les traditions folkloriques. L'idéal c'est qu'ils puissent jouer et participer dans leur musique et qu'ils*

⁷ Intitulés dans le texte original: *European Classical; Jazz/Latin/Rock; Current Popular; Culturally Specific Traditions; World Popular Styles.*

ne soient pas limités par les genres de musique qu'on leur offre ou par le fait qu'ils seraient les seuls à pratiquer leur style."

Les acteurs du projet avaient souvent l'impression que, par le mélange des styles de musique, ils avaient en fait créé de nouveaux styles.

Par exemple, pour un spectacle intitulé *World in Motion*, un groupe a mélangé les genres et styles suivants:

- hip-hop – musique urbaine;
- musique classique;
- rythmes de la musique indienne, par l'utilisation du tabla (tambour double indien);
- musique soul et musique pop;
- rock, par l'utilisation d'un groupe de guitares.

Et John, l'étudiant impliqué dans ce spectacle, en a tiré la conclusion suivante: "*Parfois des communautés émergent de projets tels que World in Motion l'été dernier !*" Sean Gregory, en tant que tuteur, a exprimé la même admiration: "*On n'aurait pas pu rêver d'un meilleur groupe – le mélange de leurs compétences et la musique qu'ils ont créée.*"

Même s'il est difficile de partager entièrement cet enthousiasme dans la mesure où l'on ne peut pas dire que de « nouveaux » styles de musique aient réellement été inventés, nous avons observé combien l'échange entre musiciens ayant leurs propres vocabulaires musicaux peut enrichir et diversifier les expériences de tout un chacun. Le projet a notamment permis aux professeurs du conservatoire d'expérimenter le fait qu'il est possible d'intégrer, dans un processus d'enseignement, des musiques qui sont hors de leur champ de connaissances habituel, et ce tout en préservant la qualité musicale.

5. Vers une autre manière de concevoir la formation des musiciens

Ainsi donc, le projet *Connect* a modifié la perception que les étudiants et les professeurs du conservatoire avaient de la musique et de la manière dont on peut l'enseigner. Et ce changement de « mentalité » a été perçu et apprécié par les personnes externes au conservatoire. Les musiciens classiques, sortis de leur « ghetto », étaient devenus accessibles. Et leur professionnalisme dans la conduite du projet a été grandement valorisé, notamment dans les écoles.

En retour, des personnes de l'extérieur ont passé la porte du conservatoire, une démarche impensable avant ce projet. Par exemple, des enseignants de musique travaillant dans les collèges ont entrepris un perfectionnement professionnel pour pouvoir, à leur tour, réaliser une démarche du type *Connect*, en pleine responsabilité. Plus frappant encore, le fait que quelques jeunes apprentis sont entrés au GSMD pour y commencer une formation musicale professionnelle. Grâce à *Connect*, ce conservatoire a ainsi pu élargir la palette de ses étudiants, en attirant des jeunes de milieux défavorisés et de minorités ethniques et linguistiques qui ne constituaient de loin pas sa clientèle traditionnelle.

Au delà des changements observés chez les personnes qui y ont participé, les bénéfices du projet ont été tout aussi marquants en termes d'objets musicaux. En s'ouvrant sur les milieux extérieurs, le conservatoire a « exporté » ses savoirs, mais il a aussi « importé » d'autres types de musiques: la *pop music*, la *world music*, la musique électronique, voire les techniques multimedia.

Les bénéfices ont donc été réciproques puisque, tant le conservatoire que les milieux défavorisés dans lesquels s'est déroulé le projet, s'en sont trouvés enrichis, à la fois sur le plan humain et sur le plan musical.

Bref, *Connect* a montré l'intérêt qu'il y a pour un établissement dédié à la formation musicale supérieure de ne plus vivre en vase clos. On peut y voir la mise en oeuvre d'un processus d'échanges et de perméabilité, dont le rapport *Creating a Land with Music* (Rogers, 2002) pense qu'il pourrait bien constituer un moyen de survie pour ce type d'institutions. Reste toutefois en suspens une question d'importance: comment généraliser à partir d'un projet particulier comme celui-ci, autrement dit comment intégrer de telles démarches de partenariat avec les milieux extérieurs dans le curriculum normal de formation des étudiants musiciens ?

Bibliographie

- Cole, B. (1999). *Community Music and higher education: a marriage of convenience – Professional Integration Project at the Royal College of Music*. Consulté le 23 novembre 2003, sur <http://pipdbs.rcm.ac.uk/downloads/cole-ss.pdf>
- Connect (2004). *Providing new music-making opportunities for young people in Newham and Lewisham* [CD-ROM]. London: Guildhall School of Music & Drama.
- Davidson, J.W., & Smith, J. (1997). A Case Study of “Newer Practices” in Music Education at Conservatoire Level. *British Journal of Music Education*, 14(3), 251-269.
- Gregory, S. (2002, April). *CONNECTing with... Conversations and Dialogues*. Conference Keynote Address to Queensland Conservatorium Griffith University, Brisbane.
- Gregory, S., Hunt, L., & Payne, J. (2003). *Final Report to Youth Music on Connect*. (Rapport non publié)

- Gregory, S., & Payne, J. (2002). *Connect. A participatory Music project in Lewisham & Newham*. London: Guildhall School of Music & Drama.
- Hargreaves, D.J., & North, A.C. (Eds). (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoskyns, J. (2003a). "Connect" *Final Report*. University of Central England in Birmingham, Faculty of Education.
- Hoskyns, J. (2003b). Community Liaison. *NAME (National Association of Music Educators) Magazine Issue, 10*, 32-33.
- Hoskyns, J. (2003c). Where shall we make music ? *NAME (National Association of Music Educators) Magazine Issue, 11*, 17-19.
- Kushner, S. (1985). *Working Dreams Innovation in a Conservatoire*. Norwich: University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- Macdonald, R., Hargreaves, D.J., & Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, P.J. (1995). *Sounds and society. Themes in the sociology of music*. Manchester: Manchester University Press.
- North, A.C., & Hargreaves, D.J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research, 1*, 75-92.
- Peggie, A. (2001). *Tuning up, a new look at instrumental music teaching*. London: Sound Sense.
- Renshaw, P. (1992). Orchestras and the Training Revolution. *British Journal of Music Education, 9*(1), 61-70.
- Renshaw, P. (2001). *A Continuing Journey*. London: Guildhall School of Music & Drama.

- Rogers, R. (2002). *Creating a Land with Music – the work, education and training of professional musicians in the 21st century*. London: Youth Music.
- Ross, M. (2003). Education programmes in arts organisations. *Music Education Research*, 5(1), 69-79.
- Woolf, F. (1999). *Partnerships for learning. A guide to evaluating arts education projects*. London: Regional Arts Boards and the Arts Council of England.

DEVELOPPEMENTS ACTUELS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE MUSIQUE EN SUISSE

Jean-François de Pietro

1. Introduction

Depuis quelques années, la formation musicale en Suisse connaît d'importantes transformations. Du côté des conservatoires, la mise en place des Hautes écoles de musique (HEM) débouche actuellement sur la formalisation de nouvelles voies de formation, en particulier par la mise en place de différentes filières d'études qui consacrent davantage de temps à la formation pédagogique des futurs professeurs d'instruments et de chant. Du côté de l'école publique, l'émergence des Hautes écoles pédagogiques (HEP) a bouleversé la formation des futurs enseignants de l'école primaire et secondaire. L'établissement de nouveaux référentiels de compétences, par exemple, questionne fortement la nature même des plans et des contenus de formation. Parallèlement à cela, différents cantons (par exemple Fribourg) ont également profité de ces changements pour réfléchir à la formation continue de leurs enseignants généralistes, réactualiser leurs moyens d'enseignement de la musique destinés à l'école primaire, etc.

La table ronde organisée à l'occasion des Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM) s'est fait l'écho de ces différentes innovations, qui interrogent directement la place qu'occupent dans ces formations les connaissances « pédagogique-didactiques » par rapport aux connaissances plus spécifiquement techniques, autrement dit les compétences

d'enseignement par rapport aux compétences musicales, théoriques et pratiques. Derrière ces questions, d'autres interrogations transparaissent encore à propos notamment de la définition, de la construction et du devenir de l'objet de l'enseignement - apprentissage musical dans ces nouveaux dispositifs de formation. Cette table ronde réunissait Thomas Bolliger¹, Pierre Martignoni² et Georges-Alain Schertenleib³ qui se sont fait l'écho, tous trois et chacun à leur manière, des importants changements survenus dans leur cadre de travail. Ces changements, actuellement en cours, sont d'abord institutionnels. A chaque fois, ils ont cependant des conséquences non seulement sur l'organisation et les conditions de l'enseignement, mais également sur la conception même de l'objet d'enseignement - apprentissage qui se trouve comme reconfiguré dans son nouveau contexte.

Dans ce texte, nous allons principalement relater les contributions des trois intervenants et nous interroger sur les conséquences de ces changements pour la conception de l'objet d'apprentissage musical:

- Qu'est-ce que les changements constatés signifient, en termes de statut, de conception et de définition, pour cet objet dans le contexte de la formation (initiale ou continue) des enseignants spécialistes ou généralistes ?
- A quelles conditions les réponses apportées à ces changements peuvent-elles aboutir à un nouvel équilibre intéressant du point de vue de l'enseignement musical ?

¹ Directeur adjoint, Conservatoire de Lausanne, Suisse.

² Conseiller pédagogique pour l'enseignement musical auprès du Département de l'Instruction Publique de la Culture et du Sport du Canton de Fribourg.

³ Professeur de didactique de la musique à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel.

2. La formation des enseignants de l'école publique

2.1. Contexte général: des Ecoles normales aux Hautes écoles pédagogiques

Dans le cadre des « Ecoles normales », largement organisées selon les disciplines traditionnelles de l'enseignement, la formation musicale des enseignants était dans une large mesure pensée pour elle-même, avec des objectifs de compétence musicale relativement clairs, mais dans un contexte en quelque sorte « gratuit »: à quoi peuvent servir ces bribes de savoir musical pour ceux des enseignants – et *a fortiori* des élèves – qui n'ont pas d'autres pratiques musicales ? Dans quelle mesure les compétences musicales (censées) acquises par les enseignants sont-elles pertinentes pour leur métier d'enseignant ? Comment pourront-elles ensuite être mises en oeuvre, transposées, dans la classe et contribuer à une formation générale de l'individu ? On peut d'ailleurs supposer que cette conception de la formation est pour une part responsable des difficultés des enseignants généralistes à proposer à leurs élèves un enseignement finalisé de la musique, des ambiguïtés d'un enseignement musical qui peine à trouver sa place dans le curriculum scolaire et, *in fine*, de la fragilité de cette discipline, sans cesse menacée par celles qui semblent apparemment plus « utiles »⁴.

Le défi posé aujourd'hui à la formation des généralistes est donc de définir une place, un statut, qui inscrive la formation à l'enseignement musical dans un concept de formation générale des enseignants. Cela suppose vraisemblablement un changement de statut de l'objet lié au changement de cadre. Toutefois,

⁴ Une telle remarque devrait assurément être nuancée, en tenant compte par exemple des expériences conduites, depuis de nombreuses années, à propos de l'enseignement « élargi » de la musique (voir entre autres Zulauf, 1997; ou encore l'article de Baillat et Mazaud, 2002, qui aborde des questions comparables dans le contexte français).

comme nous le verrons, le défi est aussi, dans ce processus de redéfinition, de ne pas perdre l'objet en route, de ne pas oublier la musique.

2.2. Elargir la conception de l'objet musical

Pierre Martignoni travaille dans un canton (Fribourg) qui possède une longue et importante tradition d'un enseignement musical fortement axé sur le chant. Son intervention traduit clairement la volonté des autorités à la fois de maintenir cet héritage bien vivant et de faire évoluer l'objet en passant "d'une simple présence du chant en classe, au gré des goûts et de la motivation de l'enseignant, à une éducation musicale complète comprenant non seulement une formation rythmique et auditive de qualité, mais aussi une sensibilisation culturelle importante"⁵. Présentant les travaux d'une commission mandatée en 1996 par les autorités cantonales afin "d'inventorier les pratiques existantes et [de] proposer des réformes dans l'enseignement de la musique au niveau de l'école primaire", Martignoni met en évidence, dans la perspective d'un véritable « triangle pédagogique » (élève - enseignant - objet), les moyens à développer afin d'assurer plus solidement – en particulier via la formation continue et des modalités d'accompagnement *in situ* – les fondements de la formation des enseignants et, *a fortiori*, de l'enseignement.

Les démarches entreprises par les initiateurs de ce projet reposent sur l'inventaire réalisé dans le canton de Fribourg à propos de l'enseignement musical. Cet inventaire met en évidence les difficultés et les défis que recèle cette volonté de mieux asseoir l'objet et de l'inscrire dans la perspective d'une éducation musicale complète.

⁵ Les citations sont toutes extraites du texte que Pierre Martignoni nous avait remis avant les Journées et d'un article paru dans la *Revue Musicale Suisse* (Martignoni, 2004).

Difficultés au niveau des enseignants, d'abord, qui arrivent chacun avec un bagage musical différent: certains viennent avec d'importantes dispositions musicales, avec une solide formation voire une pratique régulière dans une chorale ou un orchestre, d'autres au contraire n'ont rien de tout cela. La conception de la formation des généralistes doit tenir compte de ces disparités et trouver un équilibre qui permette d'éviter que, pour certains, l'enseignement de la musique devienne "source d'angoisse et d'amertume".

Pour les élèves, la situation est certes différente puisqu'on ne peut, dans ce cas, parler de changement: les élèves n'ont rien connu d'autre que ce qu'on leur offre aujourd'hui. Mais il importe d'observer comment ils reçoivent le nouvel enseignement qui leur est prodigué. Les diverses observations qui ont été réalisées dans les classes par les conseillers pédagogiques⁶, informellement et non « scientifiquement », dans le cadre de l'inventaire susmentionné, mettent en évidence l'intérêt et le plaisir des élèves, et même de ceux qui, trop souvent, restent muets dans les autres cours. Ces quelques observations – qu'il s'agirait toutefois de systématiser – semblent ainsi conforter l'idée d'un apport de l'enseignement musical à une formation totale de l'individu, alliant le cognitif, l'affectif et le social.

C'est au travers d'un examen des moyens d'enseignement *A vous la musique*⁷ que Martignoni aborde l'objet d'enseignement - apprentissage, troisième pôle du triangle didactique. Pour lui, c'est en effet le contenu de cet ouvrage romand qui "cristallise le changement d'objet d'apprentissage", faisant

⁶ Il s'agit d'enseignants spécialisés dans le domaine musical qui passent régulièrement (ou sur demande) dans les classes pour conseiller ou aider les titulaires dans l'enseignement de cette discipline. Ils n'ont en principe pas pour fonction de les évaluer.

⁷ Ouvrage dirigé par Bertholet et Petignat (1976).

“évoluer la branche *chant* vers la branche *éducation musicale*”⁸. Outre le chant, l’ouvrage comporte six domaines: l’audition, l’écoute dirigée, l’invention, la pose de voix, l’intonation et le rythme, dont les trois derniers (que l’intervenant définit comme « techniques » parce que faisant appel à des compétences plus pointues) peuvent apparaître comme problématiques pour les enseignants. Martignoni se demande dès lors si, pour des enseignants généralistes, il est opportun de conserver de telles exigences. Il apporte une réponse affirmative, au nom d’objectifs généraux (la discrimination auditive, la concentration, l’écoute de soi et des autres, la synchronisation, la mémoire) et musicaux (bases pour la pratique musicale) que ces techniques contribuent à mettre en place.

Le défi à relever apparaît ainsi important, entre les exigences du contenu (telles qu’elles sont exprimées dans les moyens d’enseignement) et les difficultés des enseignants. Pour Martignoni, ce défi doit pourtant être relevé par les enseignants généralistes. Pour cela, il importe de continuer à développer des dispositifs didactiques qui permettent au mieux la transmission des contenus les plus difficiles et, parallèlement, de fournir aux enseignants une formation de qualité.

A cette fin, le dispositif mis en place par le canton de Fribourg s’appuie à la fois sur « une formation en situation réelle », à savoir un accompagnement en classe des enseignants concernés, assuré par des conseillers pédagogiques, et sur des cours de formation continue portant sur les techniques musicales, la méthodologie et la didactique. Ce dispositif est intéressant, entre autre parce qu’il tente d’allier d’une part pratique (via l’accompagnement sur le terrain) et théorie (via les cours), d’autre part formation technique et formation méthodologico-didactique.

⁸ Voir également Schumacher (2003) pour une revue critique des mêmes moyens d’enseignement.

2.3. Comment « didactiser » l'objet sans le perdre ?

Georges-Alain Schertenleib, de son côté, centre son intervention sur la mise en place, actuellement en cours. Il examine quelques-uns des changements que cela implique, en particulier du point de vue de l'objet d'apprentissage, pour les futurs enseignants, dans le cadre d'une conception de la formation qui se veut plus globale et centrée davantage sur les compétences pédagogiques - didactiques que sur les compétences « disciplinaires ». Auparavant, les différences étaient très importantes tant en termes de contenu que de structure entre les différentes « Ecoles normales » cantonales dont relevait la formation des enseignants. On observe aujourd'hui une volonté manifeste de « tertiarisation », de « professionnalisation » et de rapprochement entre les diverses institutions – volonté exprimée entre autres par les exigences de reconnaissance réciproque des diplômes, par l'inscription progressive des HEP dans le processus de Bologne, par la mise en pratique de normes communes (cf. normes ECTS), etc.

En ce qui concerne la formation à l'enseignement musical pour les futurs généralistes du pré-scolaire et du primaire⁹, les changements découlent en particulier de l'élaboration d'un « référentiel de compétences professionnelles », largement fondé sur des axes pédagogiques transversaux (articulation théorie-pratique, conduite de la classe, contextualisation des savoirs, rapport à autrui, sens et valeurs, etc.) assurant une plus grande cohérence entre les différents domaines; à partir de ces axes transversaux sont développés différents « modules » qui proposent des thématiques communes et sont pris en charge par des équipes de formateurs. Les contenus disciplinaires de la formation ont ainsi dû être complètement revus selon ces nouveaux axes organisationnels et répartis dans les différents modules.

⁹ La nouvelle filière de formation pour le secondaire était encore en gestation et n'a par conséquent pas été prise en considération lors de la table ronde.

C'est donc ce processus – radical – d'insertion de la formation musicale dans un concept de formation pédagogique générale qui apparaît comme une véritable innovation. Comparant l'ancienne formation à la nouvelle¹⁰, il a ainsi mis en évidence quelques points communs et de nombreuses différences qui concernent respectivement l'organisation générale de la formation et la formation en vue de l'enseignement de la musique. Les principaux points qui ressortent de cette comparaison sont les suivants¹¹:

- Les connaissances techniques de base (théorie et pratique) sont maintenant abordées dans le cadre des « unités préalables » (UP), en 1^e année. Cependant, le nombre d'heures de cours a été réduit d'un tiers (30) alors que les effectifs des groupes ont doublé (14-15 étudiants au lieu 7-8), ce qui empêche toute individualisation du travail de développement des compétences. Les contenus ont par conséquent été limités et sont aujourd'hui principalement centrés sur les aspects rythmiques et mélodiques (langage musical oral et écrit), les compétences auditives de base et une approche du répertoire musical de l'enfance. Les aspects de culture musicale sont très peu abordés.

Les compétences vocales (maîtrise de la voix, chant à une ou plusieurs voix, mais aussi direction de chœur) sont abordées dans le cadre des « unités de développement de la personne » (UDP) en 3^{ème} année. Le nombre d'heures qui y sont consacrées a été réduit de trois quarts par rapport à l'ancienne formation.

¹⁰ Les exemples proposés, en particulier en ce qui concerne la dotation horaire, se réfèrent au site neuchâtelois de la HEP-BEJUNE, qui regroupe les trois cantons de Berne (partie francophone), Jura et Neuchâtel. Toutefois, les similitudes entre les trois sites sont nombreuses.

¹¹ Voir en annexe.

Enfin, alors que les compétences instrumentales (pratique d'un instrument harmonique d'accompagnement: piano ou guitare) n'étaient pas développées dans le système antérieur, 24 heures y sont désormais consacrées dans la nouvelle formation, en groupes de 3 à 4 étudiants, toujours dans le cadre des unités préalables (UP).

- L'enseignement de la didactique est bien plus développé qu'auparavant: le nombre d'heures d'enseignement a triplé; cependant, les effectifs ne permettent que difficilement la différenciation, et empêchent quasiment l'utilisation d'outils tels que le micro-enseignement, puisque certains cours sont donnés à des classes de 25 à 27 étudiants.
- Enfin, la pratique de l'enseignement de la musique en stage et/ou en remplacement a été considérablement réduite également, puisque les possibilités offertes aux étudiants ont diminué en moyenne de deux tiers. Et l'évaluation des compétences en éducation musicale est aujourd'hui conduite, pour une très grande part, par les maîtres de stage, puisque les nouvelles structures empêchent les formateurs HEP spécialistes de visiter chaque étudiant dans son domaine: les visites de stage peuvent toucher à diverses disciplines, mais rarement à la discipline dont les formateurs sont spécialistes.¹²

Comme on le voit, les changements sont importants. Pour résumer: le nombre d'heures total consacré à l'éducation musicale a quasiment diminué de moitié,

¹² Il convient de préciser que, depuis le début de l'année scolaire 2004-2005, suite à une analyse des trois premières années de la formation en HEP plusieurs modifications ont été apportées à la formation « neuchâteloise ». Par exemple, les didacticiens ont à présent la possibilité d'effectuer quelques visites de stage dans leur propre domaine de spécialisation, à l'instar de ce qui était déjà possible sur les sites bernois et jurassien.

alors que les effectifs des groupes d'étudiants ont plus que doublé. La part de la formation qui est consacrée aux connaissances musicales de base, par exemple, paraît aujourd'hui insuffisante¹³. Autrement dit, les conditions de la formation musicale sont beaucoup moins favorables qu'auparavant. Elles rendent en particulier difficile voire impossible tout soutien individuel aux étudiants dont les connaissances musicales à l'entrée dans l'institution sont insuffisantes ou déficientes (plus de la moitié des étudiants).

Selon Schertenleib, cette nouvelle conception présente tout de même certains avantages. Il a en particulier mentionné le développement de l'enseignement de la didactique; la pratique réflexive et la contextualisation des savoirs, à développer encore mais qui contribuera à donner davantage de sens à l'enseignement; la collaboration interdisciplinaire, qui apporte une cohérence beaucoup plus grande entre les différentes disciplines; la part du mandat mis à la disposition des formateurs pour la recherche et la préparation, qui permettent d'améliorer la qualité du travail en didactique, de tenir compte des avancées dans ce domaine ainsi que des apports de la recherche, etc. En outre, la conception explicitement évolutive de la HEP devrait permettre, par des évaluations régulières (cf. note 9), d'améliorer ce dispositif de formation.

¹³ Cela même pour les étudiants (très rares pour l'instant) ayant suivi les filières d'options spécifiques en éducation musicale dans les écoles de maturité car ceux-ci ont surtout travaillé dans le domaine de la culture musicale classique.

3. La formation des professeurs de l'enseignement spécialisés

3.1. Contexte général: des conservatoires aux Hautes écoles de musique

Thomas Bolliger examine, quant à lui, les conséquences pour l'objet musical d'une autre transformation profonde, actuellement en cours, qui touche les établissements traditionnels d'enseignement spécialisé de la musique pour en faire des Hautes écoles de musique (HEM). Il axe en particulier sa présentation sur le développement de différentes filières de formation dans la HEM de Lausanne et interroge le rapport entre la formation à l'instrument et la formation pédagogique - didactique.

L'enseignement spécialisé de la musique était, jusqu'il y a quelques années, confortablement installé dans une tradition solidement établie et apparemment immuable. Pourtant, pris dans le tourbillon des réformes, les établissements concernés (les conservatoires en particulier) ont eux aussi été amenés à se transformer en profondeur. Alors qu'auparavant la situation semblait claire, avec un enseignement centré sur la musique classique et donné par des « musiciens qui enseignent », diverses interrogations portant sur le statut de l'objet ont surgi ces dernières années dans le contexte nouveau des HEM, autour du développement de nouvelles filières (les filières « enseignement » en particulier) et de l'introduction de nouveaux objets proposés dans l'offre de formation (le jazz, le folklore, etc.); on doit ainsi se demander, par exemple ce que devient la formation instrumentale et musicale dans les filières pédagogiques ?

3.2. Une voie pour conjuguer les compétences artistiques et pédagogiques

Bolliger a d'abord rappelé les événements qui ont conduit à la création en Suisse des Hautes écoles de musique, 7 en tout, réparties dans les différentes régions du pays. Comme pour les HEP, ces nouvelles institutions¹⁴ répondent à une volonté de tertiarisation et de professionnalisation de la formation, de compatibilité des certifications, garanties par des critères d'assurance qualité, et de spécialisation des divers établissements autour de domaines d'excellence (la formation lyrique à Lausanne par exemple). Comme pour les HEP, les difficultés liés à ces changements à la fois structurels et conceptuels sont nombreuses, liées à la concurrence entre régions, aux questions de reconnaissance officielle des cursus proposés, à la place qui devrait être accordée à la recherche, aux « résistances » des acteurs, etc.¹⁵

En ce qui concerne l'objet et son statut, en fait, la situation telle que présentée par Bolliger n'est pas sans présenter certaines similitudes avec celle des HEP. En effet, dans les HEM également, il s'est agi de passer d'un système essentiellement centré sur la formation musicale à un système qui, bien plus

¹⁴ Ces nouvelles entités (HEM et HEP) s'inscrivent dans le mouvement général initié par la Confédération afin d'homogénéiser et d'amener au niveau tertiaire les institutions de formations dans les domaines techniques, de l'enseignement, de la santé, de la gestion administrative, etc. Les HEM sont des « Hautes écoles spécialisées » soumises à une procédure de validation qui autorise l'institution à porter le titre de « Haute école » et du même coup rend valides les diplômes délivrés sur l'ensemble du territoire suisse. Les conditions pour qu'une institution obtienne le titre de HEM ont été définies en 1999 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP), dans un texte intitulé *Profil des hautes écoles de musique (HEM)*. cf. à ce propos Humair (2003a et 2003b) et, pour la filière I (diplôme d'enseignement), Bolliger (2003). Le texte de la CDIP peut être consulté sur le site de la CDIP (www.cdip.ch).

¹⁵ Voir par exemple Bolliger (2003) et, à propos de la place de la recherche, Zurcher (2004).

rapidement, distingue des filières fortement différenciées. En outre, là aussi, le nouveau cursus est fondé sur un système de crédits, ce qui donne une plus grande autonomie aux étudiants mais rend bien plus complexe la gestion institutionnelle du parcours; il est connu en effet qu'un tel système peut parfois conduire à des aberrations, par exemple lorsqu'un étudiant, volontairement ou non, échappe complètement à un domaine de formation, tout simplement parce qu'il n'a pas choisi de crédits dans ce domaine.

L'ancien système était fondé sur trois piliers: formation instrumentale, théorie musicale (solfège, harmonie) et pédagogie qui perduraient parallèlement jusqu'à l'obtention du « diplôme d'enseignement ». Jusqu'à ce cap, chaque étudiant bénéficiait par conséquent d'une formation dans ces trois domaines même si sur le plan pédagogique celle-ci était souvent très réduite. Ce n'est qu'en possession du diplôme d'enseignement que l'étudiant pouvait choisir des voies de perfectionnement différentes: virtuosité instrumentale, diplôme de soliste, direction d'orchestre, etc.

Ce système a donc été largement transformé. A Lausanne, les étudiants suivent à présent un tronc commun (de deux ou trois années) puis choisissent une filière spécifique parmi les suivantes: diplôme d'enseignement (filière I), performance (filière II; concerts, solistes), maître de musique (filière III; pour le lycée ou l'enseignement secondaire inférieur) et direction (filière IV; orchestre ou fanfare). Ainsi, comme Bolliger l'a mis en évidence, toute la difficulté de ce nouveau système réside dans la distribution des crédits et, plus concrètement, dans la place qui est respectivement octroyée, dans la filière III (maître de musique) en particulier, à la formation instrumentale, à la théorie et à la didactique: on pourrait imaginer, si le système dysfonctionne, que certains étudiants puissent terminer leur cursus avec une pratique instrumentale très limitée.

Il est important de souligner les apports indéniables de cette nouvelle structure qui, par exemple, accorde à l'acte même d'enseignement une importance bien plus grande qu'auparavant, au temps où la formation instrumentale faisait pour ainsi dire office de permis d'enseignement (comme s'il suffisait de savoir parler une langue pour l'enseigner). Dans la filière I (diplôme d'enseignement vocal - instrumental), la formation pédagogique inclut désormais des observations et des stages en classes non professionnelles, une introduction générale à la pédagogie musicale (finalité et histoire de la pédagogie, psychologie développementale, didactique générale, communication, etc.) et des cours de méthodologie et didactique instrumentale - vocale. De même, malgré les difficultés qu'il soulève, le développement de la recherche devrait contribuer à une meilleure connaissance de cet acte d'enseignement. Plus globalement, dans la mesure où l'on parvient, dans cette filière I, à "conjuguer compétences artistiques et pédagogiques" (Bolliger 2003, p. 40), le changement devrait mener à une meilleure reconnaissance et à une revalorisation de cette filière. Un long travail reste toutefois à effectuer pour développer cette didactique instrumentale et vocale et conjuguer les diverses compétences impliquées.

4. Quelques hypothèses sur le devenir de l'objet

Nous allons tenter, en guise de conclusion, de discuter les apports des trois contributeurs en regard du devenir de l'objet d'apprentissage musical lorsque le cadre d'action évolue et se modifie.¹⁶

Comme le montre bien l'intervention de Bolliger, le défi aujourd'hui lancé aux HEM consiste à clarifier l'objet d'apprentissage selon les filières qu'elles souhaitent mettre en place.

¹⁶ Cela en m'excusant d'emblée auprès des intervenants tant il est vraisemblable que cette tentative ne rende pas totalement justice à ce qu'ils ont vraiment voulu dire.

Contrairement à la conception qui prévalait auparavant, et qui revenait à considérer qu'il n'y avait finalement qu'un seul objet d'apprentissage – LA musique (et pas n'importe laquelle, d'ailleurs !) – auquel venaient s'ajouter, en fin de parcours de formation, quelques colorations spécifiques (concert, enseignement, etc.), il apparaît clairement aujourd'hui que l'objet d'apprentissage n'est pas vraiment le même pour chacun des métiers de la musique. L'objet doit être construit en tenant compte du contexte d'action (contexte institutionnel, culturel, social, etc.) et, plus encore, des finalités de la pratique future. Dans la perspective du diplôme d'enseignement, il s'agit par exemple de prendre en considération les acquis de la psychologie et de la pédagogie, sans négliger pour autant la formation instrumentale, tant du point de vue pratique (maîtrise technique) que théorique (théorie musicale, histoire, répertoire, etc.); il s'agit aussi, grâce à la recherche, de développer nos connaissances à propos des processus mêmes de transmission des capacités musicales. Il s'agit donc, finalement, de clarifier les liens entre formation instrumentale, connaissances théoriques et compétences pédagogiques.

Or, nous l'avons vu, c'est précisément le même défi qui est lancé dans le contexte de l'enseignement généraliste de la musique: trouver, grâce à la formation, un équilibre entre les connaissances et capacités musicales des futurs enseignants et leurs compétences pédagogiques, afin que l'enseignement musical puisse s'inscrire et prendre tout son sens dans une perspective de formation générale des élèves. En fait, ce défi, c'est précisément celui de la didactique, une didactique qui – comme le relevait Martignoni – doit prendre en compte les acteurs de la relation pédagogique (l'enseignant et son élève) mais sans négliger pour autant l'objet, une didactique dont la tâche, finalement, est de médiatiser l'objet dans le cadre du triangle didactique.¹⁷

¹⁷ A propos de la notion de médiation de l'objet dans le champ de la pédagogie de la musique, cf. Wirthner et Zulauf (2002).

Dans sa contribution, ce dernier aboutit ainsi à étendre l'objet initial « chant » à des composantes de la musique mieux définies dans la perspective d'une éducation musicale complète, techniquement (cf. intonation, pose de voix, rythme) et culturellement (cf. audition, écoute dirigée, invention); et, surtout, il parvient ainsi à clairement maintenir l'objet musical au centre des démarches proposées. Cependant, il ne touche pas la réflexion didactique engagée qui, en même temps, devrait permettre de véritablement inscrire l'objet musical dans un plan de formation globale, à l'instar de ce que tentent de faire, non sans difficultés, les rédacteurs des nouveaux Plans d'étude cadre romand (dits « PECARO »)¹⁸ et les didacticiens des HEP.

L'intervention de Schertenleib illustre parfaitement cette tentative, dont il a montré à la fois les apports et les limites. Ainsi, du point de vue de l'objet de la formation, on constate aussi un indiscutable déplacement, mais bien plus conséquent: alors qu'il était auparavant défini « disciplinairement », en termes de contenus musicaux, cet objet paraît aujourd'hui plutôt défini en termes de catégories qui ne sont pas vraiment spécifiques à la musique (rapport à autrui, contextualisation des savoirs, conduite de la classe, etc.) et qui devront constituer la compétence

¹⁸ Ces nouveaux Plans d'étude cadre, actuellement en consultation, sont structurés autour de trois composantes de la formation: les domaines disciplinaires (au nombre de cinq), la formation générale et les capacités transversales. La musique est située dans un vaste domaine disciplinaire « Arts », avec les arts plastiques, voire toute autre approche artistique, dont la visée prioritaire consiste à « découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle » (cf. PECARO 2003, chapitre 2, p. 17). Divers objectifs prioritaires d'apprentissage sont ensuite déclinés pour l'ensemble de ce domaine disciplinaire: on trouve par exemple, pour le 1^{er} cycle, « Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques », objectif qui, pour la musique, peut être précisé ainsi: « en recherchant un caractère à travers l'interprétation et l'invention collectives d'une pièce vocale ou instrumentale ou d'une séquence sonore », « en produisant et en composant des sons et des séquences sonores » ou encore « en expérimentant les sons, les rythmes », etc. (chapitre 8, p. 68).

professionnelle des futurs enseignants. Comme le montre clairement Schertenleib, cette nouvelle conception est certes intéressante à de nombreux égards – en particulier en ce qu'elle inscrit désormais l'enseignement musical dans un projet de formation globale qui lui donne sens – mais elle semble quelque peu buter sur l'obstacle que constituent les compétences *musicales* en soi des futurs enseignants.

En conclusion, on le voit, l'objet musical subit à l'évidence, d'importants déplacements liés finalement à une volonté de dépasser une conception antérieure trop exclusivement centrée sur la technique musicale ou la formation instrumentale et de créer pour ce faire de nouvelles structures de formation qui prennent mieux en compte les conditions psychologiques, didactiques et pédagogiques de l'enseignement de la musique. Le déplacement peut se limiter à un élargissement (comme nous l'explique Martignoni) ou aller jusqu'à une reconfiguration complète dans un cadre non spécifiquement musical (comme le suggère Schertenleib). L'intérêt d'une évolution aussi radicale, c'est de donner ainsi un véritable statut à l'enseignement de la musique dans un projet de formation globale. Mais le risque, en même temps, est que, dans ce processus, on en oublie un peu la musique.

Le défi de la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement musical, finalement, c'est de trouver un nouvel équilibre, fondé sur les trois pôles du triangle didactique (l'enseignant, l'élève et l'objet), et d'imaginer des médiations opératoires de l'objet musical dans les contextes nouveaux qui ont été pensés pour ce faire (filiale I des HEM, modules thématiques des HEP: UP, UDS, UDP, etc.). De plus, ce travail de reconfiguration de la formation – et, par conséquent, de l'objet – doit être réalisé dans une perspective qui reste résolument didactique – c'est-à-dire qui postule que les objectifs de formation générale sont certes fondamentaux mais qu'ils

ne peuvent être travaillés « abstraitement », sans un ancrage dans une pratique musicale concrète et réelle.

Et il apparaît évident que la recherche, tant dans les HEP que dans les HEM, devra jouer un rôle important dans ce processus long et difficile.

Bibliographie

- Baillat, G., & Mazaud, A. (2002). L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche et Formation*, 40, 95-120.
- Bertholet, A., & Petignat, J.L. (Eds). (1976). *A vous la musique: méthodologie de la 1^e à la 6^e année scolaire primaire: programme romand*. Neuchâtel: Office du matériel scolaire.
- Bolliger, T. (2003). La filière I / diplôme d'enseignement dans les HEM suisses. *Revue Musicale Suisse / Schweizer Musikzeitung*, 12, 40.
- Humair, J.D. (2003a). Le parcours vers une HEM romande. *Revue Musicale Suisse / Schweizer Musikzeitung*, 6, 11-12.
- Humair, J.D. (2003b). Qu'est-ce qu'une HEM et comment ça fonctionne ? *Revue Musicale Suisse / Schweizer Musikzeitung*, 6, 7.
- Martignoni, P. (2004). La musique dans le canton de Fribourg. *Revue Musicale Suisse*, 7, 13-14.
- CIIP (2003). *Plan cadre romand (PECARO)*. Neuchâtel: Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

- Schumacher, J.A. (2003). Le moyen d'enseignement suisse romand « A vous la musique », ce qu'en disent ses auteurs et ce qu'en disent les enseignants. In F. Regnard & E. Cramer (Eds), *Apprendre et enseigner la musique: représentations croisées* (pp. 161-181). Paris: L'Harmattan.
- Wirthner, M., & Zulauf, M. (Eds). (2002). *A la recherche du développement musical*. Paris: L'Harmattan.
- Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne: CVRP.
- Zurcher, P. (2004). Plaidoyer pour la recherche dans les HEM. *Revue Musicale Suisse / Schweizer Musikzeitung*, 3, 17-24.

Annexe: L'organisation générale et la formation en vue de l'enseignement de la musique sur le site neuchâtelois de la HEP-BEJUNE

a) L'organisation générale

	Ancienne formation	Nouvelle formation
Durée	3 ans	3 ans
Organisation des cours	Disciplinaire Cours souvent très identifiés à un formateur et dispensés selon un horaire régulier (de type lycée)	Essentiellement modulaire Quelques domaines restent organisés disciplinairement
Domaines d'enseignement	L'éducation musicale constitue un des domaines Connaissances pratiques et théoriques en 1 ^{ère} année (pour l'éducation musicale il s'agit de « bases musicales ») Connaissances didactiques durant la deuxième année Pratique en classes de stage ou/et en remplacement durant les 3 stages de 2 ^e année et durant la 3 ^e année	UP: unités préalables UDS: didactiques des disciplines USE: sciences de l'éducation UDP: développement de la personne UGC: gestion de classe URM: méthodologie de la recherche UCE: contexte économique, social et culturel
Pratique en classe de stage et/ou remplacements	Stages durant la 2 ^{ème} année Stages ou remplacements durant toute la 3 ^{ème} année soit environ 40 à 53 semaines de stage ou remplacement	Stages durant la 2 ^{ème} année et la 3 ^{ème} année soit entre 9 et 28 semaines (maximum)

b) La formation en vue de l'enseignement de la musique

	Ancienne formation	Nouvelle formation
Formation musicale de base	En 1 ^{ère} année, 44 heures (22 fois 2 heures) cette formation intègre déjà une première sensibilisation à la didactique	En 1 ^{ère} année, unités préalables (UP), 30 heures (15 fois 2 heures)
Formation didactique	En 2 ^{ème} année, 16 heures (8 fois 2 heures)	En 1 ^{ère} année, 18 heures (dans le cadre des UDS) En 2 ^{ème} année, 18 heures modulaires (dans le cadre des UDS) En 3 ^e année, 24 heures modulaires (dans le cadre des UDS) ¹⁹
Formation au chant choral	En 1 ^{ère} et en 2 ^{ème} années, 3 heures par semaine durant 22 semaines, plus 32 heures durant la dernière quinzaine avant le concert annuel, soit 196 heures sur les deux ans	En 3 ^{ème} année, 48 heures dans le cadre des unités de développement de la personne (préparation d'une participation à un concert annuel)
Formation instrumentale ²⁰	En 1 ^{ère} année, section Ecole enfantine: sensibilisation à la guitare d'accompagnement en grand groupe (environ 20 heures) prises sur le temps de chant choral Sinon: néant	En 1 ^{ère} année, 24 heures en groupes de 3 à 4 étudiants (guitare ou piano d'accompagnement)
TOTAL	256 heures de formation (dont 16 spécifiquement consacrées à la didactique)	162 heures de formation (dont 60 spécifiquement consacrées à la didactique)

¹⁹ Ce nombre est de 12 heures pour les futurs enseignants des degrés -2 et -1.

²⁰ A l'exception des percussions et flûte à bec pratiquées occasionnellement durant les autres cours.

QUEL PARADIGME POUR L'ÉDUCATION MUSICALE DE DEMAIN ?

Madeleine Zulauf

1. Introduction

Dans le chapitre introductif de cet ouvrage, Pierre-François Coen a posé les bases d'une réflexion sur ce qu'il est convenu d'appeler le 3^{ème} pôle du triangle pédagogique, le pôle du savoir. Il soutient que, pour aller de l'avant dans nos réflexions en matière de pédagogie, et notamment de pédagogie musicale, il convient de ne plus laisser ce pôle dans un statut de parent pauvre face aux deux autres pôles que sont l'enseignant et l'apprenant.

S'appuyant notamment sur les travaux de Chevallard, Coen nous rappelle alors que, d'un point de vue didactique, le savoir, ou plutôt les savoirs que l'on enseigne dans une institution de formation, un « cadre » de formation, sont le résultat d'une « transposition didactique ». Et il nous montre différentes facettes de ce processus dynamique qui transforme les savoirs savants, développés au sein d'une société donnée, en savoirs didactiques, enseignables au sein des institutions de formation.

Mais, enchaîne-t-il, les savoirs, une fois devenus des savoirs didactisés, ne constituent pas pour autant des objets figés une fois pour toutes; ils sont, au contraire, modulables et évolutifs. Ils le sont tout d'abord du fait de la médiation qui se joue constamment, à l'interne, entre les trois pôles du triangle pédagogique. Mais, et telle était l'hypothèse formulée au départ des Journées francophones de recherche en éducation musicale (Fribourg, 2004), les savoirs se modifient également en fonction des échanges qu'une institution entretient avec la communauté

dans laquelle elle s'insère, une communauté dont elle tient précisément sa mission de formation.

Les chapitres 2 à 11 de ce livre témoignent combien cette hypothèse de départ a été heuristique. Les différents contributeurs nous ont en effet livré nombre d'observations et de réflexions sur les modulations apportées aux objets de savoirs lors de ces échanges. Mais ils nous ouvrent également à une nouvelle problématique en matière d'éducation musicale. En effet, à lire ces différents auteurs, qu'ils s'expriment d'ailleurs depuis une position d'« acteurs » ou depuis une position d'« observateurs », il semble bien que, actuellement, ce n'est pas seulement la modification des objets de savoirs au sein des institutions de formation qui se joue, mais également la transformation des institutions elles-mêmes. Celles-ci semblent parfois même amenées à redéfinir leur mission de formation.

Le présent chapitre veut s'inscrire dans cette nouvelle perspective. Nous allons en effet y développer une réflexion de nature prospective¹ concernant les lieux et responsabilités futurs en matière d'éducation musicale. Et c'est dans le cadre de cette réflexion globale que nous traiterons de la question de la modulation des objets de savoir.

2. Un modèle pour concevoir l'avenir de la formation

Les institutions officielles de formation représentent, depuis bien longtemps, la référence majeure en matière d'éducation. Par référence majeure, nous entendons le fait que, dans notre société, on considère que les écoles, collèges et autres universités constituent le lieu où les individus apprennent – ou devraient apprendre – le mieux et le plus.

¹ Nous tenons à remercier ici Pierre-François Coen, qui nous a aidés dans ce travail d'élaboration.

On sait, depuis longtemps également, que l'on n'apprend pas que sur les bancs d'école. Ce n'est pourtant que récemment que tout ce qui est appris et transmis hors du cadre officiel de formation, tout ce qui représente en quelque sorte la « face cachée » de la formation, a commencé à susciter de l'intérêt, se voyant toujours plus couramment appelée apprentissage non formel ou informel.

Ce mouvement d'intérêt est né dans le domaine de la formation des adultes, où il a rapidement pris de l'ampleur au point que la nouvelle conception marque aujourd'hui les esprits. Une recherche, qui vient d'être réalisée en Allemagne, a ainsi mis en évidence que les travailleurs considèrent désormais l'apprentissage informel, réalisé sur le lieu de travail et dans la vie privée, comme la modalité la plus importante de formation continue. (Baethge & Baethge-Kinsky, 2002) Mais cette montée en puissance des modalités informelle et non formelle de formation touche aussi, dorénavant, la formation de niveau universitaire et, en amont, la formation de niveau secondaire supérieur.

Dans le domaine musical, l'intérêt s'est également éveillé, il y a quelques années, pour ce type d'apprentissage. Ainsi la recherche en éducation musicale ne reste plus confinée dans les salles de classe mais commence, enfin, à s'égailler. Différents chercheurs (Green, 2000; Gomes, 2000; Boudinet, 2002; Cope, 2002; Jaffurs, 2004; Söderman et Folkestad, 2004) se sont penchés sur les « autres » manières d'apprendre et de transmettre de la musique, telles qu'on peut les voir à l'œuvre dans les milieux de la musique populaire, par exemple. Et leur enthousiasme, parfois même leur fascination pour la diversité et l'efficacité pédagogique qu'ils ont observées, n'est pas sans nous rappeler celle des premiers ethnomusicologues qui découvraient la richesse des « musiques du monde ».

Mais, qu'entend-on, au juste, par « formel », « non formel » et « informel » dans le domaine de la formation ?

“L’éducation dite « formelle » est celle qui mène à une certification quelconque. Elle est le propre des établissements d’enseignement [...]. L’éducation « non formelle » est celle offerte par une institution ou un organisme dont le mandat premier n’est pas l’enseignement. A cette liste s’ajoute évidemment l’éducation « informelle » qui a lieu dès que nous cherchons à en savoir plus au sujet de quelque chose. L’éducation informelle relève donc généralement de l’individu. Les exemples les plus courants de l’éducation informelle sont le visionnement d’un documentaire télévisé, la consultation d’un livre, le fait de s’adresser à un spécialiste et ainsi de suite.” (Boissenneault & Mayer, sd)

Cet ensemble de définitions a le mérite de poser une distinction claire entre les trois types d’éducation. Mais il n’est que de consulter les définitions proposées par d’autres auteurs pour voir que la réalité est plus complexe. Si l’on semble en effet s’accorder pour dire que la formation formelle est celle qui se déroule dans les institutions reconnues de formation, les frontières entre formation informelle et formation non formelle sont plus élastiques. De notre point de vue, il convient plutôt de considérer qu’il y a un continuum allant de la formation informelle « pure » à la formation non formelle « pure », telles qu’elles sont définies ci-dessus. Et le gradient dans ce continuum résulte de différentes composantes: l’intention de se former du point de vue de l’apprenant, l’intervention d’une tierce personne et son engagement dans le processus de formation, et enfin la présence d’un « cadre » dans lequel se déroule l’acte d’apprentissage.

Bref, une formation serait de nature d’autant plus « non formelle » qu’elle tend à mettre en jeu une situation analogue à celle du triangle didactique, où l’on trouvera, interagissant, un acteur identifié comme apprenant, un second acteur assumant le rôle d’enseignant – et que nous appellerons ici « agent de formation » – et enfin, bien évidemment, des savoirs. Mais,

Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain ?

rappelons-le, à la différence de la formation formelle, ce triangle de la formation non formelle prend place ailleurs que dans une institution officielle de formation.

Ces considérations nous amènent à proposer un nouveau modèle, celui du « tétraèdre de la formation » (voir figure 1), qui, parce qu'il s'exprime en trois dimensions, permet de mieux visualiser ce qui se passe « derrière » la formation formelle.

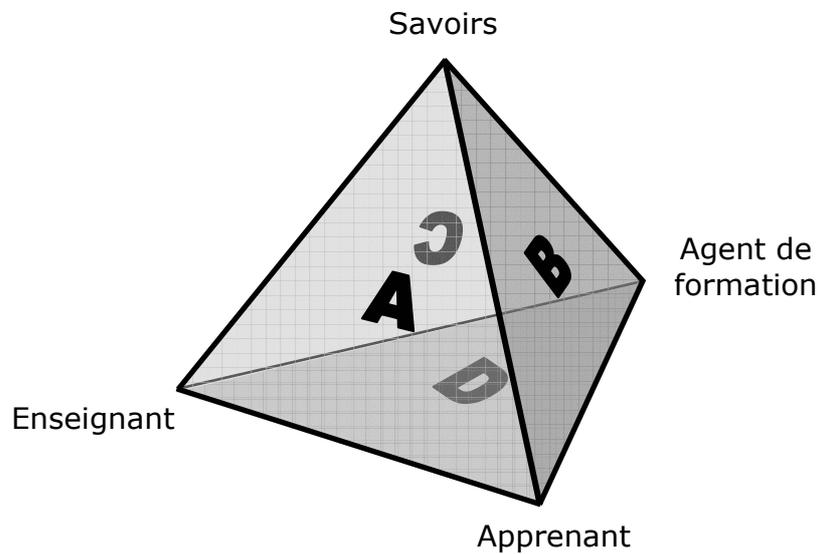


Figure 1. – Tétraèdre de la formation.

La face A de ce tétraèdre est, bien évidemment, celle du triangle didactique typique de la formation formelle, tel qu'exposé par Coen dans le premier chapitre. La face B représente la formation non formelle, dans sa version la plus « aboutie ». Il va sans dire que, dans le cas de formation informelle « pure », cette face se résumerait à la présence des deux pôles de l'apprenant et du savoir. Ce modèle permet, par exemple, de souligner que l'apprenant de la face A demeure la même personne quand il se trouve dans la situation d'apprentissage typique de la face B. Et, comme nous le verrons ci-dessous, il peut amener à s'interroger

quant à l'unité ou la diversité d'un objet de savoir quand on le considère depuis les différentes faces. Il permet aussi de réfléchir à la face C, celle qui réunit un enseignant rattaché à une institution, un agent « externe » de formation et un savoir, mais aussi à la face D.

Ce modèle va maintenant nous servir à exposer trois possibilités différentes de concevoir l'éducation musicale de demain, des possibilités que nous avons dégagées – et en partie extrapolées – à partir du discours des auteurs des chapitres 2 à 11 et que nous allons illustrer, ici et là, par quelques résultats tirés de la littérature récente de recherche en éducation musicale. Chacune de ces trois possibilités peut, en fait, être considérée comme constituant un paradigme spécifique, dans le sens que Barker donne à ce concept: “Selon Barker (1992), un paradigme est un ensemble de règles, de lois écrites ou tacites qui visent deux objectifs. Le premier objectif est d'établir d'abord les cadres d'une réalité sociale et le deuxième est d'indiquer comment doivent s'organiser les éléments de cette réalité sociale à l'intérieur de ces cadres.” (Marchand, 1998, p. 4).

3. Paradigme 1: La primauté des institutions de formation formelle

Le premier paradigme qui peut régir l'organisation de l'éducation musicale à l'avenir, n'est autre que... le paradigme déjà en place. Dans ce cas, c'est le maintien de la primauté des institutions de formation formelle qui est en effet visé. Le cadre dans lequel il convient de concevoir la formation demeure alors inchangé. (voir figure 2)

Mais, comme le soulignent plusieurs auteurs de cet ouvrage, ce maintien ne peut et ne pourra se faire qu'au prix d'un important engagement des institutions, mises en demeure de répondre aux pressions en faveur du changement qui émanent actuellement du contexte social. Cet engagement peut toutefois prendre des

Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain ?

formes et des accents variés selon les différents auteurs et en fonction des institutions de formation qu'ils prennent en considération.

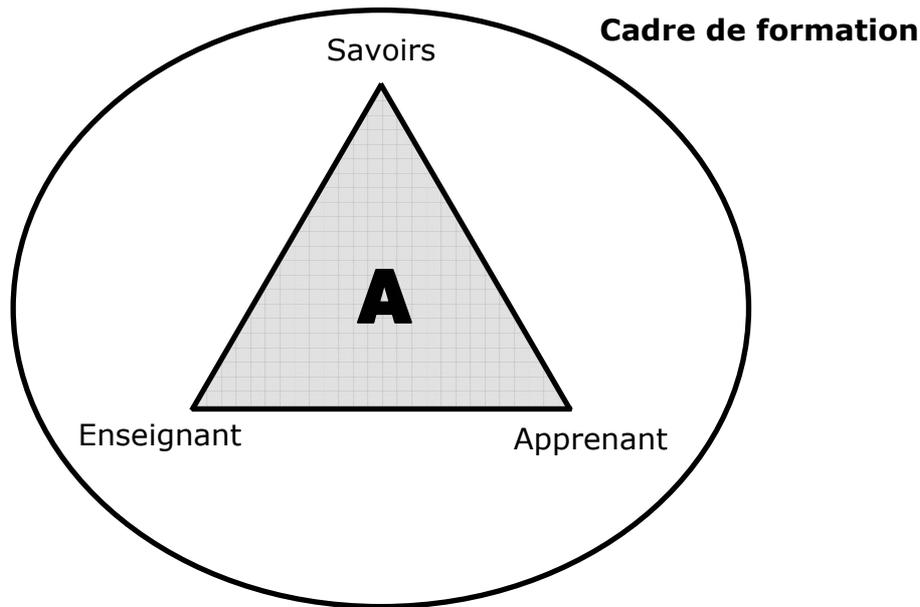


Figure 2. – Paradigme 1.

Claude Dauphin plaide en faveur d'une mobilisation de l'éducation musicale en milieu scolaire en faveur de ce qu'il considère comme sa mission fondamentale, l'éducation à l'esthétique: "L'éducation à l'esthétique est un clair projet d'actualisation du rôle de l'art dans nos vies. Si l'école ne s'en charge pas, ce pan de la vie est condamné à dépérir." (cf. p. 156) En ce sens, le cadre de formation se doit de filtrer sévèrement les savoirs qu'il va laisser entrer. Si Dauphin voit dans l'introduction des musiques de différentes régions du monde une possibilité d'ouverture des jeunes à des faits culturels plus larges et à leur responsabilité de citoyen du monde, il se refuse par contre à une utilisation de la musique de la rue, notamment du rap, dans l'éducation musicale scolaire. Si nous le comprenons bien, il redoute que ce type de musiques ne puisse constituer un

« cheval de Troie » permettant au mercantilisme de s'infiltrer à l'intérieur de l'école pour venir y détruire, de l'intérieur, sa principale raison d'être: "Dans notre monde à la recherche du sens perdu, la mission enseignante devrait plus que jamais assumer son engagement en toute matière où il y a un héritage à transmettre." (cf. p. 162)

María Teresa Moreno Sala et Vincent Brauer retracent la longue histoire de l'éducation musicale dans différents pays. Partant de l'époque où cette éducation se faisait encore de manière informelle et non formelle (maîtres de chapelle, chorales, etc.), ils décrivent le processus qui a conduit à la mise sur pied d'institutions de formation et nous en retracent l'évolution subséquente. Ce faisant, ils soulignent combien les choix en la matière ont été le reflet des préoccupations sociales dominant à tel moment de l'histoire d'un pays. Leur contribution peut donc être vue comme une description de l'évolution des paradigmes en matière d'éducation musicale. Dans leur conclusion, ils en viennent à s'interroger sur la pertinence actuelle des systèmes de formation hérités du passé, pour évoquer alors quelques pistes de changements. Selon eux, l'institution « conservatoire » et l'institution « école publique » auraient intérêt à s'inspirer l'une de l'autre pour enrichir leurs pédagogies respectives et pour élargir leurs répertoires traditionnels. Ils suggèrent également que ces deux institutions se coordonnent plus efficacement entre elles. Si évolution future il y a, celle-ci est donc vue sans qu'il y ait nécessité de changer de paradigme. Le cadre de la formation s'élargit certes pour englober des institutions de natures différentes, mais il demeure bien fixé « autour » de la seule formation formelle.

Isabelle Mili voit dans la préparation à l'écoute musicale – par opposition à la pratique ou à la production musicale – la pierre angulaire de l'éducation musicale scolaire et soutient que l'on peut préparer les écoliers à une « expertise culturelle », notamment dans le domaine de la musique contemporaine. Pour ce faire, nous dit-elle, il est possible de mettre en oeuvre une

didactique spécifique, inspirée de la sémiologie de la musique dont Molino et Nattiez sont les chefs de file. Il s'agit d'amener les novices à pouvoir appréhender et analyser les œuvres musicales au « niveau neutre », en faisant donc abstraction des processus poïétiques et esthétiques. Prenant par ailleurs acte du fait que des partenaires externes à l'institution scolaire se chargent de plus en plus de la transmission du patrimoine culturel (concerts, conférences, représentations), Mili souligne l'éclectisme des objectifs et des moyens mis en œuvre dans ce type de démarches et en appelle à la cohérence didactique. Il semble bien que, pour elle, le lieu privilégié de l'éducation musicale demeure l'institution de formation, mais elle prône une plus grande perméabilité du cadre de formation vis-à-vis des pratiques et des milieux culturels. Il s'agit tout à la fois de moduler les objets de savoir en les adaptant aux « savoirs savants » récents (musique contemporaine, sémiologie de la musique) mais sans leur faire perdre leur signification culturelle et sociale aux yeux des apprenants.

Dans les trois cas que nous venons de résumer, l'institution de formation formelle demeure donc bien considérée comme la pièce maîtresse du point de vue de l'éducation musicale: c'est elle qui continue de se charger, au premier chef, de la transmission des savoirs musicaux, qu'il s'agisse de savoirs antérieurs ou de savoirs plus récents. Il va sans dire que, dans la mouvance récente de l'éducation musicale, les exemples abondent qui s'inscrivent dans ce paradigme. Que l'on songe par exemple à l'intégration dans les écoles de musique et les conservatoires de la musique traditionnelle, du jazz ou encore des musiques dites actuelles.

Le fait qu'une telle démarche ne constitue pas une opération neutre pour les savoirs ainsi transférés a été démontré par Dionyssiou (2000), dans sa recherche consacrée aux effets de l'intégration de la musique traditionnelle grecque dans certaines écoles de son pays. Il nous montre comment cette musique finit

par se réduire à certains types, à certains instruments voire à quelques morceaux choisis; elle perd également de son caractère d'improvisation et le mode de transmission écrite, au moyen de partitions, supplante le mode de transmission orale. Dyonissiou relève également que cette formation de type formel finit par avoir des retentissements sur la manière dont les étudiants perçoivent la musique traditionnelle: ils en viennent à préférer l'écouter dans des concerts que la « vivre » lors de rassemblements populaires.

On peut faire ici un rapprochement avec les travaux de Chervel (1998) à propos de l'orthographe française: quand ils deviennent institutionnalisés, les savoirs acquièrent un nouveau statut, leur valeur auprès des individus et de la société en général s'en trouve modifiée. Il est d'ailleurs possible que cette correspondance entre le statut institutionnel de certains savoirs et leur valeur sur le plan social constitue l'une des règles de base de ce paradigme 1.

Les répercussions liées à l'introduction de nouveaux savoirs dans une institution formelle de formation ne concernent toutefois pas que les savoirs. Le pôle de l'enseignant va, lui aussi, être affecté et devenir le « lieu » de modifications parfois importantes.

Dans un premier cas de figure, l'institution de formation fait appel à des intervenants extérieurs, en général des musiciens, pour transmettre aux apprenants des savoirs que les enseignants en place ne sont pas en mesure, seuls, d'apporter. Comme nous le rappelle Agnès Puissilieux, de telles démarches existent en France depuis plus de vingt ans et leur développement a conduit à la création d'institutions formelles de formation, les Centres de formation des Musiciens intervenant à l'école (CFMI), délivrant une formation ad hoc et un diplôme spécifique, le Diplôme d'université de Musicien intervenant à l'école (DUMI) pour ce qui est en fait devenu un nouveau métier, celui précisément de « musiciens intervenants ». Mais, voici maintenant que

les musiciens intervenants se trouvent parfois confrontés à de nouvelles missions: ils sont amenés à intervenir dans des crèches, dans des hôpitaux ou sont engagés pour des actions de politiques culturelles. On pourrait dire qu'ils sont donc mis en demeure d'utiliser leur formation à l'enseignement formel dans des cadres et des institutions répondant à d'autres vocations et de devenir, en quelque sorte, des « agents de formation ». Comme nous le dit Puissillieux, les CFMI s'interrogent actuellement sur la réponse à donner aux demandes nouvelles que cela implique en termes de formation. L'avenir dira si la solution adoptée s'inscrit dans le paradigme 1 ou si l'on pourrait éventuellement s'orienter vers le paradigme 2. (voir ci-dessous)

Dans un deuxième cas de figure, l'institution de formation mise sur les enseignants en place et sur leur faculté d'adaptation. Cela a par exemple été le cas en Australie lors de l'introduction de la musique populaire dans les programmes scolaires. Ainsi que le reportent Dunbar-Hall et Wemyss (2000), cette nouveauté a, peu à peu, conduit les enseignants à développer de nouvelles approches pédagogiques, mais aussi à modifier fondamentalement leurs représentations sur l'éducation musicale, voire sur la musique, et elle les a ouverts au multiculturalisme.

Pour préparer les maîtres concernés à l'enseignement de nouveaux objets de savoirs tels que la musique populaire, les institutions officielles de formation tendent toutefois à rester fidèles à la formation formelle. Les solutions privilégiées demeurent les cours au sein des institutions de formation des enseignants. On n'envisage pas d'envoyer ces enseignants apprendre « sur le terrain », au contact d'agents externes de formation. Autrement dit, et cela s'explique parfaitement tant qu'on se situe dans le paradigme 1, il s'agit aussi, pour la formation des enseignants, de miser prioritairement sur la face A du tétraèdre en laissant dans l'ombre les autres faces, notamment, dans ce cas précis, la face C.

On trouve une illustration frappante de cette conception dans un texte de Rose, publié en 1995. Celui-ci expose tout d'abord que, puisque la musique est partie prenante de la vie humaine, sociale et culturelle, l'éducation musicale ne saurait, elle non plus, se dérouler en vase clos. Il en déduit alors que la « musique indigène » (*indigenous music*), c'est-à-dire essentiellement la musique traditionnelle (régionale ou nationale) ainsi que la musique *folk*, doit faire nécessairement partie de l'éducation musicale. Il s'interroge ensuite sur la manière de préparer les enseignants à transmettre ce type de musique. Sa proposition est d'amener les enseignants à développer une attitude pédagogique critique, à s'informer largement, à être des « travailleurs culturels » et à devenir créatifs. Mais la formation qu'il préconise pour ces enseignants est on ne peut plus institutionnelle et formelle. Il suggère par exemple d'ajouter, dans les méthodes d'enseignement du violon, un module de formation sur la manière de jouer des violoneux.

Dans un chapitre du présent ouvrage, Jean-François de Pietro nous rappelle combien la définition même des savoirs est chamboulée à l'heure actuelle. Ainsi le nouveau plan d'études cadre pour la Suisse romande (PECARO) prévoit que la musique soit intégrée dans un « domaine disciplinaire » nouvellement constitué, celui des « Arts ».² Cela revient notamment à dire que l'éducation musicale devrait viser les mêmes objectifs que d'autres disciplines artistiques. Il nous rappelle également que la conception moderne de la formation fait la part belle aux compétences transversales. Dans les institutions de formation des enseignants nouvellement créées en Suisse (les Hautes écoles pédagogiques et les Hautes écoles de musique), les programmes sont ainsi repensés de fond en comble par rapport aux précédentes institutions de formation (écoles normales et conservatoires), pour adopter une perspective transversale, ce

² A notre connaissance, la même tendance évolutive est actuellement à l'oeuvre dans d'autres pays.

qui revient, entre autres, à intégrer de nouveaux objets de savoirs (par exemple la psychologie du développement ou les théories de la communication). Si de Pietro y voit une possibilité de professionnaliser la formation des enseignants de musique, il y voit aussi un risque d'effacement de la musique elle-même. Toutefois la solution peut, selon lui, être développée « à l'interne » des institutions officielles de formation des maîtres: "Le défi de la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement musical, finalement, c'est de trouver un nouvel équilibre, fondé sur les trois pôles du triangle didactique (l'enseignant, l'élève et l'objet), et d'imaginer des médiations opératoires de l'objet musical dans les contextes nouveaux qui ont été pensés pour ce faire." (cf. p. 227)

L'option de base est donc la même dans ce cas-là que dans les cas présentés auparavant: les institutions formelles doivent demeurer le lieu par excellence de la formation; ce sont elles qui peuvent le mieux relever les nouveaux défis, c'est-à-dire intégrer de nouveaux objets de savoirs, quitte à modifier fondamentalement les règles internes d'enseignement - apprentissage au sein du triangle didactique.

4. Paradigme 2: La co-responsabilité des institutions de formation formelle et des institutions culturelles

La règle de base de ce paradigme est celle du partage de responsabilités entre une institution de formation déjà reconnue et une institution dont la vocation d'origine est essentiellement culturelle. La collaboration entre ces deux types d'institutions existe certes depuis longtemps dans le cadre du paradigme 1 et plusieurs exemples en ont d'ailleurs été mentionnés ci-dessus (concerts pour les élèves, musiciens intervenants à l'école, etc.). La nouveauté du paradigme 2 consiste dans le fait que l'éducation musicale y est conçue dans un nouveau cadre qui englobe les

faces A et B du tétraèdre³. (voir figure 3). Cela revient à dire que les apprenants se forment réellement dans ces deux lieux de formation. Le milieu non formel, celui de l'institution culturelle, ne fournit donc plus simplement des ressources complémentaires ou un soutien occasionnel à la formation formelle, il devient un partenaire de formation à part entière.

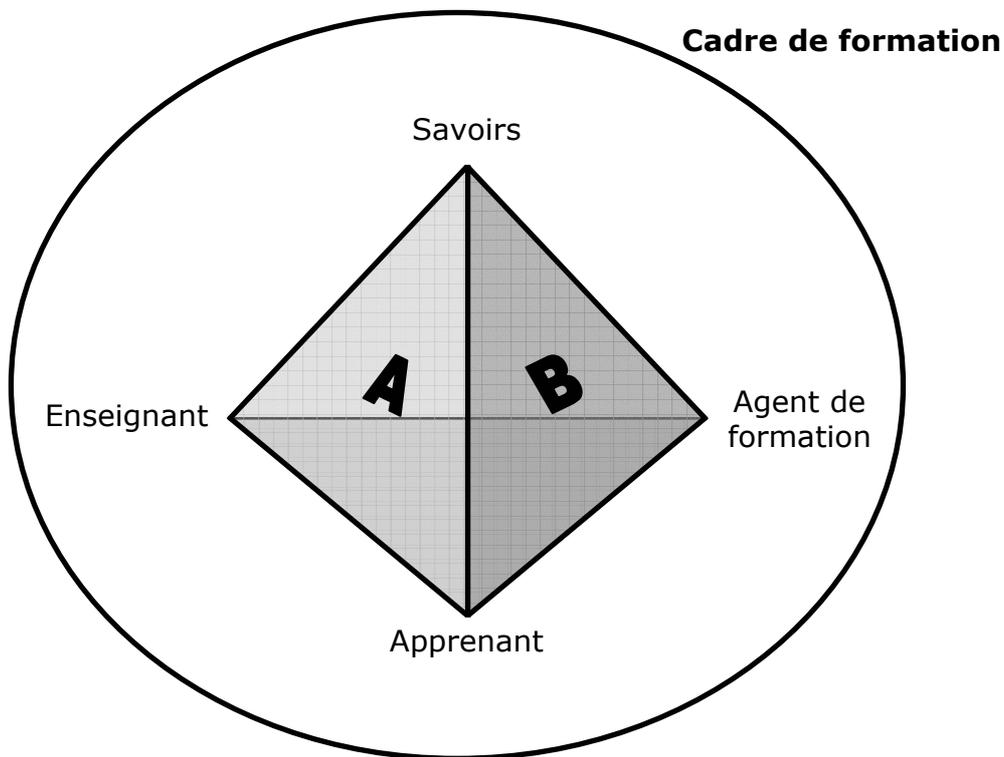


Figure 3. – Paradigme 2.

La conception de l'éducation musicale de demain selon le paradigme 2 se donne moins facilement à voir que sa conception dans le maintien du paradigme 1, si bien rôdé. Nous ne pouvons

³ Ce paradigme est en fait déjà en vigueur dans la formation professionnelle au degré secondaire supérieur, où l'on trouve différents modèles (« apprentissage dual »; « formations en alternance ») dans lesquels les apprenants se forment à la fois en institution scolaire et en entreprise.

donc pas nous appuyer ici sur des modèles largement expérimentés, mais élaborer quelques réflexions à partir d'expériences et de projets pédagogiques, relativement circonstanciés, que nous présentent certains auteurs de cet ouvrage.

Les titres des chapitres de Danièle Fouache (*Dix mois d'école et d'opéra*) et de Sabine de Ville (*Chanter à l'école, chanter à l'opéra*) illustrent une manière de réaliser concrètement – pour la durée limitée d'un projet – un partenariat entre institutions de formation formelle (en l'occurrence des établissements scolaires) et institutions à vocation culturelle (respectivement l'Opéra national de Paris et le Théâtre royal de la Monnaie de Bruxelles). Même si, bien évidemment, ces deux projets pédagogiques ont chacun leur spécificité, ils présentent de nombreux points communs intéressants pour l'exploration du paradigme 2.

Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de faire vivre aux écoliers une expérience enrichissante dans le cadre de l'opéra, une démarche qui est vue comme complémentaire à la formation formelle dispensée dans le cadre de la classe. Il ne s'agit donc pas que l'institution culturelle se substitue à l'école, mais bien que ces deux lieux de formation collaborent, et la qualité de leur collaboration semble bien constituer la clé de réussite de l'entreprise. Fouache et de Ville témoignent que cette qualité passe nécessairement par des contacts directs et fréquents entre les enseignants et les responsables du projet au sein de l'opéra et par une élaboration commune des objectifs éducatifs à viser auprès des apprenants, notamment sur les objets de savoir à transmettre. Il semble tout aussi déterminant que les enseignants, tout comme les collaborateurs de l'opéra engagés dans ces actions, puissent en retirer des bénéfices sur le plan professionnel. Ces descriptions rejoignent celles de Bresler (2002), qui propose le concept de *Transformative Practice Zones* (TPZ) pour désigner des « espaces » de rencontres et d'interactions entre spécialistes de différentes disciplines et/ou de différentes institutions qui apportent leurs connaissances et

leur manière de voir respectives, qui réfléchissent en commun à une nouvelle pédagogie et qui se trouvent tous transformés et enrichis par ce processus.

D'autres illustrations de mises en œuvre possibles du paradigme 2 peuvent être trouvées dans les contributions de Michel Rohrbach et de Jany Rouger. Chacun analyse l'évolution qui s'est produite dans la collaboration entre des institutions formelles de formation et des milieux de musique populaire, ceci dans une zone géographique bien précise.

Rohrbach s'est ainsi penché sur l'histoire des fanfares vaudaises. Il nous montre la suite d'adaptations qu'elles ont dû effectuer pour demeurer en phase avec leur contexte social. Cette évolution a passé par des modernisations successives sur le plan du répertoire, mais aussi par le développement d'une formation digne de ce nom, qui n'a désormais plus rien à voir avec l'apprentissage « par imitation » des débuts. Il nous montre combien le fait que les directeurs de fanfares aient pu suivre des cours ad hoc dispensés au Conservatoire de Lausanne – et se soient donc formés sur le plan musical et pédagogique – a contribué à cette évolution, d'une formation purement informelle à une formation non formelle, au sein même des fanfares. Et il relève que, d'une certaine manière, celles-ci sont maintenant « victimes » de leur succès éducatif: les jeunes semblent en effet s'inscrire dans ces sociétés avant tout pour pouvoir bénéficier d'un apprentissage musical. Dans la dernière partie de son texte, Rohrbach nous expose les débats qui agitent maintenant les fanfares, confrontées une nouvelle fois à la question de leur identité. Deux pistes semblent envisagées: une affirmation renforcée de leur rôle éducatif, allant dans le sens de leur reconnaissance comme lieu d'éducation et de formation, et un retour à leur fonction sociale originelle, celle de lieu d'échange entre personnes de générations et de milieux sociaux différents. Ne seraient-elles pas en train de rechercher une solution dans le sens de notre paradigme 2 ?

La situation décrite par Rouger peut d'abord nous faire penser au paradigme 1: on y découvre en effet comment la musique traditionnelle a, en quelque sorte, été sauvée d'une disparition annoncée par son intégration dans les institutions officielles de formation (écoles de musique, conservatoires, puis institutions de formation des formateurs) et par la création de diplômes correspondants. Mais d'autres aspects de l'exemple analysé en détails par Rouger, celui de la Région Poitou-Charentes, nous montrent qu'il ne s'est pas agi uniquement d'un transfert de responsabilités du milieu associatif (face B du tétraèdre) aux institutions de formation (face A) mais de l'instauration d'un réel partenariat. En effet, les écoles mises sur pied par les associations n'ont pas disparu, elles partagent même parfois leurs locaux avec l'école de musique. Et la formation dispensée dans les différentes institutions officielles s'inspire parfois du mode de transmission orale typique des musiques traditionnelles. Par ailleurs, il y a un va-et-vient des enseignants entre les milieux associatifs et les institutions de formation. Rouger nous rappelle toutefois qu'une telle synergie entre le milieu associatif et les institutions de formation n'est pas si courante. Elle n'a pas été créée de toutes pièces, mais est le fruit d'une collaboration étroite sur le terrain.

L'élément déterminant de la mise en place du paradigme 2 semble donc bien être l'élaboration soignée d'une véritable co-responsabilité en matière de transmission des savoirs. Non seulement aucune des institutions concernées ne doit « perdre la face », mais chacune doit voir sa face renforcée !

5. Paradigme 3: Le réseau de responsabilités

Le paradigme 3 est fondé sur l'idée que l'apprenant ne se forme plus seulement au sein de triangles didactiques (que ce soit au sein d'un seul triangle comme dans le paradigme 1 ou de deux triangles conjoints comme dans le paradigme 2) mais dans l'espace à trois dimensions que représente le tétraèdre. Cela

revient à dire que le jeu et les enjeux de la formation prennent ici la forme d'un réseau, qui relie l'apprenant simultanément à un enseignant et à un agent de formation et dont la « clef de voûte » est constituée par les savoirs. (voir figure 4)

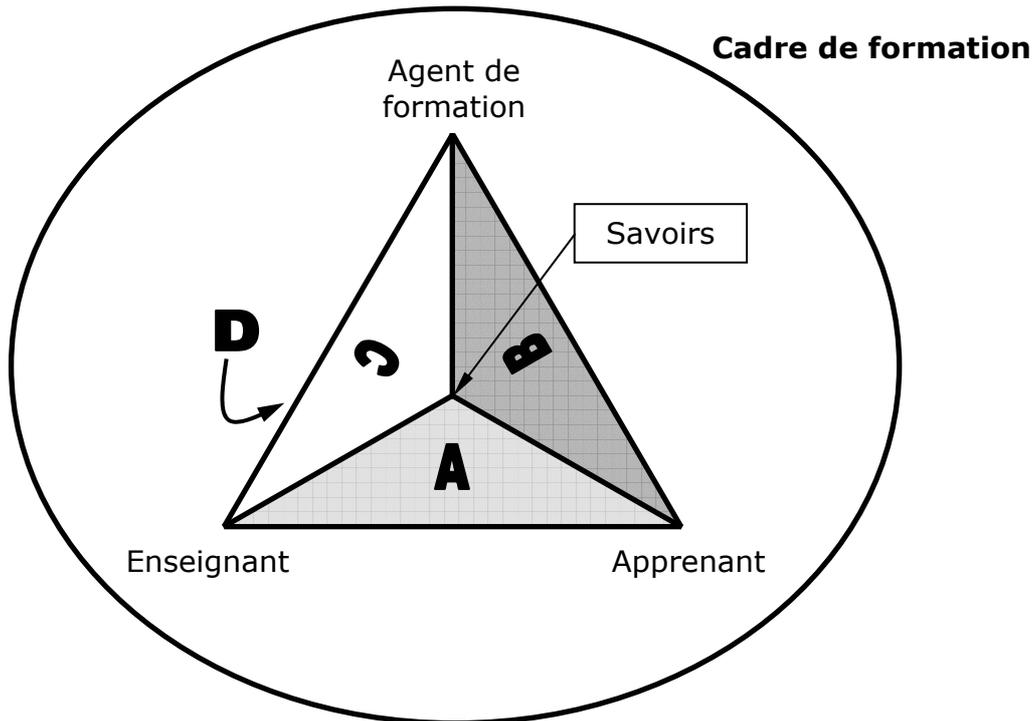


Figure 4. – Paradigme 3.

A l'heure actuelle, il est difficile d'imaginer tous les tenants et aboutissants d'un tel paradigme en ce qui concerne l'éducation musicale; on ne voit guère encore quelles pourraient être ses diverses modalités concrètes d'application. La contribution de Janet Hoskyns nous permet pourtant d'esquisser quelques idées en la matière.

Hoskyns nous décrit les résultats de l'évaluation d'un projet pédagogique original qui s'est déroulé récemment à Londres. Dans ce projet, intitulé *Connect*, des étudiants d'un conservatoire,

la Guildhall School of Music, sont allés travailler avec de jeunes amateurs de différentes musiques populaires, vivant dans des quartiers défavorisés. Par ailleurs, des enseignants du conservatoire les ont suivis « sur le terrain », à titre de tuteurs. Bref, une partie du conservatoire est allée s'occuper de formation « hors les murs ». D'autres acteurs, externes au conservatoire, ont également été partie prenante du projet, notamment des enseignants de musique des collèges, qui connaissaient bien les genres musicaux et les jeunes de ces milieux-là. A ces enseignants, il était prévu de confier des missions telles que DJ, techniciens ou encore compositeurs.

A la multiplicité des acteurs impliqués s'ajoutait la multiplicité des lieux de formation: il s'agissait tout d'abord de lieux proches des jeunes, comme des centres communautaires ou des centres commerciaux, mais aussi de lieux culturels tels que des salles de spectacles, sans oublier le lieu institutionnel de formation qu'est le conservatoire.

Le projet ne prévoyait pas seulement des interactions variées entre les différents acteurs concernés, il explicitait aussi des objectifs du point de vue des savoirs: “[...] Cette approche d'intégration et de collaboration couvrira toutes les musiques, de la musique classique à la musique populaire, qu'elle soit inspirée par des styles occidentaux ou non occidentaux, et inclura un répertoire prédéfini [...] aussi bien que de nouvelles œuvres créées lors d'ateliers coopératifs. (Gregory & Payne, 2002, p. 1)” (cf. p. 195)

Le projet visait donc à tester une distribution inédite des cartes de la formation. Et l'évaluation a montré que cette nouvelle donne a provoqué des chamboulements incessants dans les rôles des différents acteurs⁴. Plusieurs jeunes, considérés comme des

⁴ Cette complexité se reflète d'ailleurs dans les dénominations utilisées pour décrire les différents acteurs dans le rapport d'évaluation du projet. (Hoskyns, 2003)

apprenants au début du projet ont commencé d'assumer une responsabilité dans son exécution et sont ainsi devenus des « agents de formation ». Certains des étudiants du conservatoire, qui ont participé au projet ont pu ensuite servir de tuteurs auprès d'autres étudiants. Par ailleurs, les professeurs du conservatoire, qui devaient initialement servir de tuteurs, se sont aussi directement impliqués dans le travail de terrain auprès des jeunes. De plus, ces professeurs disent avoir également appris des enseignants de musique des collèges tout comme des jeunes. Autrement dit les positions des différents protagonistes n'ont cessé d'évoluer au fil du projet, au point que suivre leurs mouvements sur le tétraèdre de la formation peut parfois donner le tournis.

Bien sûr, une bonne part de cette mouvance est venue de ce qu'il s'agissait d'une expérience, dans laquelle les protagonistes devaient mettre au point une nouvelle modalité de formation, tout autant qu'ils devaient se préoccuper de la formation des jeunes et des étudiants du conservatoire. Mais la labilité des rôles endossés, successivement ou simultanément, par les différents acteurs ne représente, à notre avis, pas seulement un artefact lié à la situation d'expérience. Le fait que chacun peut être considéré tout à la fois comme étant formé par les autres et comme étant formateur des autres pourrait en effet bien constituer l'une des conditions de base du paradigme 3.

“Le projet a [...] bien réussi dans la mesure où il offrait à tous ses acteurs une structure commune, avec un objectif partagé par tous.” Cette remarque de Hoskyns (cf. p. 203) permet de mettre en évidence deux autres facteurs constitutifs du paradigme 3.

Le premier facteur est la mise en place d'une structure commune, dans laquelle s'inscrit le réseau, une structure que nous pouvons considérer comme une nouvelle sorte de cadre de formation. Ce cadre n'a en effet plus grand chose à voir avec le

cadre géographique d'une institution de formation formelle. Il correspond maintenant à l'espace de coopération, à la « bulle » créée par les acteurs pour réaliser leur projet.

Le deuxième facteur, la deuxième condition nécessaire à la création d'un réseau de formation, c'est la fédération des protagonistes autour d'un même objectif. Dans le cas de *Connect*, il s'agissait pour les différents acteurs d'intégrer les musiques de leurs milieux respectifs. Et, même s'ils ne sont pas réellement parvenus à créer de nouveaux styles musicaux, leur volonté de partage était telle qu'ils ont aussi partagé l'impression d'y être arrivés !

Ce que nous venons de décrire du paradigme 3 nous renvoie aux concepts de « communautés » (ou de « collectifs ») utilisés pour désigner les nouvelles formes de structuration sociale de la cognition (présentes notamment dans les TIC). De leur revue de la littérature en la matière, Charbit et Fernandez (2003) retiennent trois caractéristiques des communautés. Premièrement celles-ci se construisent par l'échange ou plutôt par une circularité des échanges entre les acteurs. Deuxièmement, le caractère communautaire "s'enracine dans la constitution progressive d'une culture alimentée par des histoires et des récits chargés de diffuser les enseignements issus de l'expérience." (Charbit & Fernandez, 2003, p. 8). Enfin, "les communautés se définissent comme des entités sociales dont les membres partagent des intérêts communs les engageant dans une démarche de coopération et d'échange d'information [...]." (*ibidem*)

En résumé, dans le paradigme 3, les différents acteurs instaurent un réseau dynamique d'échanges dans lequel la (co-)formation aux savoirs va de concert avec la (co-)formation des savoirs.

6. Conclusion

Nous sommes partie du constat que l'éducation musicale se trouve actuellement à la croisée des chemins, non seulement parce que les savoirs se modifient, mais aussi parce que les institutions de formation se voient fortement interpellées. Nous avons donc considéré que le paradigme longtemps dominant se trouve actuellement bousculé par l'émergence de nouvelles conceptions de la formation et cherché, à partir des idées développées par les auteurs de ce livre, à apporter notre contribution à la réflexion prospective sur l'avenir du système de formation⁵.

C'est un modèle, le tétraèdre de la formation, qui nous a permis de mettre en évidence trois paradigmes que nous considérons comme étant en compétition pour gouverner l'éducation musicale à l'avenir. Chacun d'eux correspond à une manière différente de concevoir la formation. Chacun définit en effet qui est responsable de la mission de transmission des savoirs, autrement dit quel est le cadre le plus propice pour assurer la formation des apprenants. Et chacun définit, corollairement, quelles sont les règles majeures pour que le cadre en question soit à même de réaliser cette mission de formation.

Avant de clore ce chapitre, il nous paraît nécessaire de rappeler qu'aucun paradigme n'a, intrinsèquement, plus de valeur que les autres. Un paradigme correspond simplement à la manière dont une société ou une communauté choisit d'organiser sa propre réalité sociale. Or, faire un choix implique toujours de privilégier tels ou tels avantages et de considérer comme secondaires tels ou tels désavantages. Evoquons donc, rapidement, quels peuvent être certains avantages et certains désavantages

⁵ Les études prospectives sur l'avenir du système de formation font florès actuellement. Elles consistent, par exemple, à élaborer différents scénarios possibles d'évolution. (Voir par exemple: OCDE, 2001, ainsi que Rosenmund & Zulauf, 2004).

(ou risques potentiels) de chacun des trois paradigmes, en nous centrant sur la question des objets de savoirs.

Le paradigme 1, qui postule une claire attribution de la mission de formation aux institutions formelles et, donc, une distance par rapport aux espaces de production et d'exploitation des savoirs, permet avant tout d'assurer la synthèse des savoirs pour en faciliter l'acquisition par les apprenants. Il représente aussi une bonne garantie de continuité des connaissances au fil du temps. Le risque inhérent à ce paradigme porte sur le décalage potentiel des savoirs transmis par rapport aux savoirs émergents et sur la possible inadéquation des qualifications des apprenants par rapport aux compétences nécessaires dans leur vie professionnelle et culturelle.

Le paradigme 2, qui se base sur une co-responsabilité des institutions de formation formelle et des organismes de mise en application des savoirs (entreprises ou, pour ce qui est de la musique, institutions culturelles) présente l'avantage que la formation est ancrée et trouve son sens dans la réalité quotidienne et que l'on assure donc une meilleure adéquation et une meilleure viabilité des savoirs appris. Mais il est basé sur un équilibre délicat, puisque nécessitant que deux institutions à vocations différentes s'unissent pour la mission de formation. Il présente donc le risque que, si l'« union sacrée » est mise à mal, par exemple par un changement de valeurs dans l'une ou l'autre institution, l'unité des savoirs ne soit pas assurée et laisse les apprenants seuls responsables de « lier la gerbe ».

Enfin le paradigme 3, qui peut sembler idéal au premier abord puisqu'il assure que les savoirs appris correspondent aux savoirs nouvellement créés et aux savoirs nécessaires dans la vie professionnelle, il présente aussi un risque, celui de l'isolement et du morcellement. En effet, la raison d'être d'un réseau est le partage par plusieurs acteurs d'un intérêt commun pour certains objets de savoir. Autrement dit, chaque réseau va se

concentrer sur son fonctionnement interne, en vue de développer des savoirs communautaires et peut donc, en quelque sorte, se suffire à lui-même. Dès lors, il y a un risque que les savoirs ainsi développés ne soient pas coordonnés entre eux et ne puissent être synthétisés sur une plus grande échelle.

Quel est le paradigme qui devrait gérer la formation de demain ? L'un de ces trois ou encore un autre ? Dans l'agitation qui marque actuellement le système de formation, balayé par des vagues de réformes qui se succèdent à un rythme accéléré, il n'est pas inutile de prendre un peu de recul pour se poser cette question. Et nous comptons sur la recherche en éducation pour apporter de nouveaux éléments de réflexion sur le sujet et pour venir alimenter les débats.

Bibliographie

- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2002). Arbeit – die zweite Chance: zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In *Kompetenzentwicklung 2002: auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (pp. 69-140). München: Waxmann.
- Boissenneault, J., & Mayer, R. (sd). Vue d'ensemble de l'entité de formation. In *Planification et offre de cours (chap. 1)*. Consulté le 11 octobre 2005, sur <http://www.distance.uottawa.ca/rfo/index1.htm>
- Boudinet, G. (2002). Médiation et construction du savoir dans les pratiques de rock chez des jeunes en difficulté. In M. Wirthner & M. Zulauf (Eds), *A la recherche du développement musical* (pp. 277-302). Paris: L'Harmattan.

- Bresler, L. (2002). Out of the Trenches: The Joys (and Risks) of Cross-Disciplinary Collaborations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 17-39.
- Charbit, C., & Fernandez, V. (2003). *Sous le régime des communautés: Interactions cognitives et collectifs en ligne*. Consulté le 6 novembre 2005, sur <http://www.egsh.enst.fr/enstcommed/workinprog.htm>
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Cope, P. (2002). Informal Learning of Musical Instruments: the importance of social context. *Music Education Research*, 4(1), 93- 104.
- Dionyssiou, Z. (2000). The Effects of Schooling on the Teaching of Greek Traditional Music. *Music Education Research*, 2(2), 141-163.
- Dunbar-Hall, P., & Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, 36, 23-34.
- Gomes, C.H.S. (2000). The street musicians of Porto Alegre – a study based on life stories. *International Journal of Music Education*, 35, 24-28.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Hoskyns, J. (2003). « *Connect* » *Final Report*. Birmingham: University of Central England, Faculty of Education.
- Jaffurs, S.E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education (Practice)*, 22(3), 189-200.

- Marchand, L. (1998). Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne. *Distances*, 2(2). Consulté le 11 octobre 2005, sur <http://cqfd.teluq.quebec.ca/v2n2.html>
- OCDE (Ed.) (2001). *Analyse des politiques d'éducation*. 2001. Paris: OCDE.
- Rose, A.M. (1995). A Place for Indigenous Music in Formal Music Education. *International Journal of Music Education*, 26, 39-54.
- Rosenmund, M. & Zulauf, M. (2004). *Trans Formation: Quel système de formation pour un apprentissage à vie ? Etudes & Rapports 20B*. Berne: CDIP. (publication en ligne: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Stub20B.pdf)
- Söderman, J., & Folkestad, G. (2004). How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3), 313-326.

PRESENTATION DES AUTEURS

Vincent Brauer

Organiste formé auprès de Xavier Darasse, Francis Chapelet, Montserrat Torrent et, au Québec, d'Antoine Bouchard, Vincent Brauer est titulaire d'une maîtrise en interprétation et en musicologie de l'Université Laval. Outre divers enregistrements pour Radio-Canada et Radio Española, il est également l'auteur de plusieurs articles sur l'interprétation de la musique ancienne pour orgue et a collaboré à la publication des deux premiers tomes du *Répertoire des données musicales de la presse québécoise*. Il assure la fonction de réviseur de la revue *Recherche en éducation musicale* publiée par la Faculté de musique de l'Université Laval, où il enseigne également la formation auditive.

E-mail: vincent.brauer@mus.ulaval.ca

Pierre-François Coen

Au bénéfice d'une formation musicale (diplôme d'enseignement de la musique du Conservatoire de Fribourg) et d'une formation pédagogique (doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg), Pierre-François Coen partage actuellement son temps entre trois institutions: responsable du Service de la recherche à la Haute école pédagogique de Fribourg, responsable de la recherche et de la filière pédagogique à la Haute école de musique de Fribourg et maître-assistant au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg. Ses domaines de prédilection sont la recherche en éducation musicale, l'apport des nouvelles technologies dans l'enseignement et l'évaluation des acquis dans une démarche par compétences.

E-mail: pierre-francois.coen@edufr.ch

Claude Dauphin

Détenteur d'un doctorat en musicologie de l'Académie Liszt (Université de Budapest), Claude Dauphin est professeur au Département de musique de l'Université du Québec à Montréal. En musicologie, il consacre ses recherches aux conditions d'apparition et d'évolution des archétypes stylistiques en musique. En pédagogie musicale, il théorise l'évolution des différents courants de transmission du savoir musical et rend compte de l'activation des processus cognitifs par le besoin d'expression symbolique et par la nécessité de représentation esthétique. Ses méthodes conjuguant les approches historiques et analytiques se vérifient dans son récent ouvrage *La musique au temps des Encyclopédistes*.

E-mail: dauphin.claude@uqam.ca

Danièle Fouache

Après des études théâtrales et universitaires, Danièle Fouache, agrégée de lettres modernes, a créé sa propre compagnie théâtrale (la compagnie du Théâtre des Indépendants). Après avoir participé activement aux groupes d'étude et de recherche expérimentale en contrôle continu (communication orale), elle s'est investie dans la recherche sur le problème de l'échec scolaire. Devenue formatrice au plan national pour l'enseignement spécialisé, elle a enseigné à l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) d'Antony en tant que professeur de communication et de théâtre. Depuis 1991, elle dirige le programme « Dix mois d'école et d'opéra », partenariat entre l'Education nationale et l'Opéra national de Paris, pour permettre aux élèves en difficulté de renouer avec la réussite.

E-mail: dfouache@opera-de-paris.fr

Janet Hoskyns

Après avoir enseigné la musique dans les écoles primaires, secondaires et spécialisées, et occupé le poste de formatrice de professeurs et d'enseignants de musique à l'UCE (University of Central England) à Birmingham, Janet Hoskyns a effectué une thèse de doctorat à l'Université de York, dans laquelle elle aborde l'éducation musicale dans une perspective européenne. Aujourd'hui *Head of School* (Secondary & Post-Compulsory Education) à l'UCE, elle conduit des recherches consacrées à l'évaluation de différents projets: celui qui se déroule dans deux *Youth Music Action Zones*, un deuxième qui a pour cadre les écoles primaires de la ville de Telford et enfin le projet *Creative Partnerships* qui est réalisé à Birmingham.

E-mail: janet.hoskyns@uce.ac.uk

Isabelle Mili

Soprano et accompagnatrice, Isabelle Mili produit notamment des spectacles destinés à un public de jeunes (*Quicaribosse, Drôles de bêtes*, etc.). Elle a occupé différents postes dans l'administration culturelle et a consacré de nombreuses années à la formation musicale des enfants et des adultes (en tant qu'enseignante et en tant que directrice d'école de musique) et au journalisme (quotidiens et revues spécialisées). Depuis 1998, elle est chargée d'enseignement en didactique musicale à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

E-mail: isabelle.mili@pse.unige.ch

María Teresa Moreno Sala

Diplômée du Conservatoire supérieur municipal de musique de Barcelone en piano, flûte à bec et matières théoriques, María Teresa Moreno est également titulaire d'une maîtrise en musique (éducation musicale) de l'Université Laval (Québec) et d'un doctorat en éducation musicale de l'Université McGill (Montréal). Elle occupe actuellement le poste de professeur responsable de la formation auditive à l'Université Laval. Ses intérêts en recherche portent autant sur l'éducation musicale de la prime enfance que sur le développement musical chez les adultes. Ses préoccupations sont plus particulièrement centrées sur la perception et la cognition auditives: origines, évolution, problèmes d'apprentissage et possibilités de développement.

E-mail: maite.moreno@mus.ulaval.ca

Jean-François de Pietro

Après des études à l'Université de Neuchâtel en linguistique, ethnologie et philosophie, Jean-François de Pietro a occupé successivement les postes d'assistant en linguistique générale, dans cette même université, de lecteur de linguistique et langue française à l'Université de Bâle et de collaborateur scientifique à l'IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogique) à Neuchâtel. Ses travaux portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français et la didactique du plurilinguisme. Par intérêt pour tout ce qui relève de l'enseignement - apprentissage et des processus de transmission ainsi que – en lien avec des pratiques musicales anciennes et régulières mais non institutionnelles – par intérêt pour la musique, il a participé activement au Groupe romand de recherches en éducation musicale.

E-mail: jean-francois.depietro@ne.ch

Agnès Puissilieux

Après des études musicales et universitaires, Agnès Puissilieux a obtenu l'agrégation de musique, puis a effectué une recherche sur le partenariat Enseignant - Musicien intervenant, à l'Université de Paris IV, Sorbonne. Elle a exercé en collège, puis en IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) dans le domaine de la didactique musicale. Elle a dirigé le CFMI (Centre de formation des Musiciens intervenant à l'école) de l'Université de Paris-Sud XI, Orsay. Actuellement, elle est chargée de projet programmation et pratiques artistiques à l'Université de Paris VI, Pierre et Marie Curie.

E-mail: agnes.puissilieux@upmc.fr

Michel Rohrbach

Musicien et directeur de plusieurs sociétés de musique, Michel Rohrbach a obtenu un certificat de direction de fanfares et harmonies au Conservatoire de Lausanne. Licencié ès lettres de l'Université de Fribourg, il a réalisé un mémoire intitulé *Harmonies et fanfares dans le canton de Vaud entre 1890 et 1950: Sociabilité - culture - idéologie* puis a été titulaire d'une bourse du Comité de l'Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud pour la réalisation de l'ouvrage *Fanfares vaudoises: Notes au fil des temps*. Il est actuellement documentaliste auprès de l'IDES (Information Documentation Education Suisse) de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).

E-mail: rohrbach@edk.unibe.ch

Jany Rouger

Musicien et chanteur, Jany Rouger a effectué dans les années 1970 l'une des plus importantes collectes de chansons, danses et musiques traditionnelles de sa région, le Poitou, et participé à la mise en place de plusieurs associations de valorisation et d'expression de la « culture populaire » des pays de cette région. Créateur de la Maison des Cultures du Pays de Parthenay, et du festival *De bouche à oreille* dans cette même ville, il présida, puis dirigea jusqu'en 2003, la FAMDT (Fédération des Associations de musiques et danses traditionnelles) et le Réseau européen des musiques et danses traditionnelles. Il a ensuite assuré la direction de l'Ecole de musique intercommunale de son pays, le Bocage bressuirais, et dirige aujourd'hui l'Agence régionale du spectacle vivant de la région Poitou-Charentes.

E-mail: rougerja@cc-parthenay.fr

Sabine de Ville

Détentriche d'une licence en histoire de l'Université catholique de Louvain et d'un DES (diplôme d'étude spécialisée) en sciences de l'éducation de l'Université Libre de Bruxelles, Sabine de Ville a enseigné l'histoire dans les classes terminales du secondaire. Depuis 1998, elle est responsable du Service éducatif du Théâtre royal de la Monnaie à Bruxelles.

E-mail: s.deville@lamonnaie.be

Madeleine Zulauf

Détentrice d'une licence et d'un diplôme post-grade en psychologie de l'Université de Genève ainsi que d'un certificat de branches théoriques du Conservatoire de Lausanne, Madeleine Zulauf a d'abord travaillé comme psychologue clinicienne en milieu scolaire puis comme chef de projets de recherche au CVRP (Centre vaudois de recherches pédagogiques). Elle est actuellement directrice du bureau FMR Zulauf (Formation Musique Recherche Zulauf) qu'elle a fondé en 2002, ainsi que professeur de psychologie et de pédagogie à l'Institut de Ribaupierre à Lausanne. Ses travaux et publications portent notamment sur les effets extramusicaux de la musique, sur le développement musical de l'enfant ainsi que sur l'évolution des systèmes nationaux de formation.

E-mail: madeleine.zulauf@freesurf.ch

