

« Plutôt que de devenir un département, la musique ancienne ne serait-elle pas une façon d'interroger l'ensemble de la musique? Après tout, presque toute la musique a été écrite dans le passé; la question historique qu'on se pose sur un répertoire ne devrait-elle pas modifier l'ensemble du conservatoire, au lieu de créer une sous-spécialité de plus?¹ »

Antoine Hennion

*« Il y a deux valeurs sans lesquelles la vie devient boiteuse :
L'une est la capacité à se contester soi-même, qui permet de suspendre tous les jugements et de voir la réalité à neuf. L'autre est la fidélité à soi-même.
Entre les deux, il y a une tension constante² »*

Un militant polonais

¹ A. HENNION, dans *Musique ancienne aujourd'hui, quels enseignements pour demain ?*, actes du colloque du CNR de Strasbourg, 12/14 janvier 1996, p.15

² Cité par H. MALEWSKA, "Construction de l'identité axiologique et négociation avec autrui", dans *Identités, Acculturation et Altérité*, l'Harmattan, 2002.

Introduction

Un CA de musique ancienne, c'est courant; une spécialité en "*harpes anciennes*", ça l'est beaucoup moins. Or paradoxalement, cette spécialité par sa rareté et sa spécificité incite à une nouvelle réflexion sur le sens de l'enseignement de la musique ancienne aujourd'hui, et sa place dans les conservatoires.

Pour l'instant il n'existe pas en France d'enseignement véritablement structuré dans cette discipline. Il semble que dans la conjoncture actuelle, les conservatoires aient d'autres priorités... A quoi pourrait conduire, alors, un tel diplôme? Quelle place pourrait avoir le professeur ainsi identifié?

Avant de me spécialiser en musique ancienne, j'étudiais des harpes "modernes". Et je me sentais à l'étroit dans la discipline... Je me suis intéressée aux harpes anciennes tant par goût esthétique que parce que cela m'ouvrait des portes insoupçonnées jusqu'alors : la "musique ancienne" dont j'avait vécu, enfant, les débuts, n'était pas encore alourdie par ses écoles, elle m'offrait un terrain où *jouer* de la musique prenait sens, où les harpes restaient à *inventer*. À présent pourtant, comme enseignante, il se pourrait bien que je me sente à l'étroit dans un "département" de musique ancienne.

Car de quoi s'agit-il, au fond? D'enseigner en premier lieu un (ou des) instrument(s) que, professionnellement, je joue, ou d'enseigner à *faire* de la musique? D'imposer à mes élèves mes choix de concertiste ou de leur laisser la possibilité de faire les leurs?

Et moi, justement, ai-je vraiment le choix? Soit je construis une discipline instrumentale de plus et j'essaie de séduire un maximum de monde pour trouver un poste à plein temps — j'aurai alors la gloire des pionniers —, soit je me demande ce que je veux vraiment en faire et j'imagine d'autres perspectives. La deuxième solution est plus ingrate, mais certainement aussi plus sûre : de nos jours on ne peut plus trop compter sur les créations de classes... Cette difficulté au fond toute personnelle me plonge au cœur des enjeux de l'enseignement artistique.

C'est là que les problèmes commencent : dès lors qu'on se pose les questions essentielles, on se heurte à la force d'inertie de l'institution. L'organisation interne des établissements est au centre de ces préoccupations : c'est à la fois ce qui rend possible la nouveauté et la bloque. Or c'est nous tous, enseignants, qui en sommes responsables, car de même que l'institution permet les changements, nous changeons l'institution.

De quoi suis-je le plus "spécialiste"? De *harpe(s)* ou de *musique ancienne*? La première ne se fonde pas dans la seconde... En outre, ironie du sort, j'ai étudié les harpes anciennes principalement avec des luthistes qui ne jouaient pas de mon instrument³. Aujourd'hui, alors qu'on parle de plus en plus de "*transversalité*", je vis cette double identité comme une compétence transversale. Mais dans quelle école peut-elle trouver sa place?

Outre la "*transversalité*", on insiste aujourd'hui sur la nécessité de la "*pratique amateur*", "*ouverture à toutes les musiques*", "*autonomie*", "*épanouissement*"... Pourtant l'organisation interne qui régit aujourd'hui nombre de conservatoires n'a pas été pensée en ce sens. Face à ces nouveaux impératifs, l'héritage des structures est parfois lourd à porter.

Aussi, si les interrogations personnelles motivent en grande partie ce mémoire, j'ai préféré au particularisme de l'expérience individuelle, envisager de façon plus distante les paradoxes à l'œuvre au sein même de ces structures.

C'est pourquoi je commence par y étudier les "*départements pédagogiques*" et les "*disciplines instrumentales*". La harpe et la musique ancienne apparaissent alors comme des exemples types des limites d'un système qui les guinde et, du coup, offrent de nouvelles perspectives. Puis l'élève revient rappeler l'enseignant à ses missions, et le conduit à envisager d'autres types de fonctionnement...

Alors je peux, enfin, me positionner de façon à la fois constructive et véritablement concrète.

³ Les premiers harpistes à s'être consacré professionnellement aux harpes anciennes, et principalement aux harpes baroques, ont commencé il y a moins d'une vingtaine d'années. À l'heure actuelle, nous sommes encore très peu nombreux. Lorsque je suis entrée au CNSM, j'étais la deuxième, à être admise « à titre exceptionnel » dans la classe de luth. D'autres harpistes ont suivi, mais la situation n'a pas changé. Au plus haut niveau, on accepte donc que des instrumentistes soient formés par un professeur qui ne joue pas de leur instrument. Entre temps, une classe professionnelle s'est imposée à Milan avec Mara Galassi, qui est venue régulièrement donner des séminaires au CNSM. À l'issue de ma formation lyonnaise, je suis allée m'y perfectionner.

I. Les départements pédagogiques en question

A) Les départements pédagogiques

Le Schéma Directeur de 1984

Plus de la moitié du texte du premier *Schéma Directeur*⁴ est consacré à la notion de département pédagogique. De quoi s'agit-il?

Un département est « *constitué par le regroupement cohérent d'un ensemble de disciplines* ».

La mise en place des départements avait pour but de « *permettre aux élèves de bénéficier d'un enseignement plus riche, ouvert aux échanges avec les disciplines voisines, et faisant une large place aux activités collectives* ». La constitution de cursus différenciés, *le décloisonnement des classes, le développement des pratiques collectives*, la mise en place de *contrôle continu*, mais aussi et surtout la concertation entre les enseignants et la constitution d'*équipes pédagogiques* en étaient les enjeux.

Le programme était immense au regard de l'enseignement musical d'alors. La notion de *département* pédagogique, et son corollaire, la notion d'*équipe* pédagogique, apparaissait comme une solution structurelle permettant d'envisager en même temps l'organisation des études par cycles et l'introduction du contrôle continu. Le projet visait à modifier en profondeur l'école de musique : en obligeant les enseignants à la concertation, il s'agissait d'initier une réflexion sur les missions et les enjeux pédagogiques de l'école :

« *Toutes ces mesures, conclut le texte, ont pour objectif essentiel d'amener les équipes d'enseignants à imaginer une pédagogie dont le contenu soit adapté à l'évolution de chaque discipline et de chaque élève* ».

Vingt-deux ans après, la grande majorité des établissements sont organisés sur ce modèle et l'intérêt de cette organisation apparaît évident. Pourtant il semble que l'on n'ait pas tout à fait réalisé les enjeux et objectifs à l'origine de celui-ci.

⁴ *Schéma Directeur pour l'organisation pédagogique des CNR et ENM*, Ministère de la Culture, Direction de la Musique, 1984.

Parfois le modèle structurel du *département pédagogique* a été adopté comme une organisation extrinsèque, sans que cela ne change rien, au fond, au cloisonnement des classes, au développement de la pratique collective, à la prise en compte du contrôle continu...

Lorsqu'en revanche, il a été adopté dans toutes ses implications, l'enjeu et la difficulté principale ont été de mettre en place les moyens d'une véritable concertation⁵ entre les différents acteurs, les directions se heurtant aux résistances des professeurs, par rapport aux réunions par exemple.

Enfin, paradoxalement, certains établissements dans lesquels la réflexion et la dynamique pédagogique sur ces sujets a été très poussée, ont quitté ce modèle d'organisation pour en inventer d'autres comme par exemple l'organisation modulaire⁶.

Il semble que ces difficultés de réalisation tiennent à un certain nombre de paradoxes inhérents à ce modèle.

De quelques étrangetés...

Concernant le regroupement en départements, on a tous en tête des regroupements plus ou moins surprenant.

Parfois la percussion est rattachée aux claviers, parfois elle fait partie d'un département "musiques actuelles"; l'accordéon est tantôt en "musique traditionnelle", tantôt avec les claviers, tantôt même les vents; parfois pianos, harpes, accordéons et guitares sont réunis sous un même qualificatif: "instruments polyphoniques"; parfois les guitares ne font pas partie de cet ensemble, constituant avec diverses formes de l'instrument (classique, , jazz, électrique...) un département autonome... Au CNR de Lyon, par exemple il existe un département "*Musique ancienne et cordes pincées*"... On pourrait multiplier les exemples sans fin.

Qu'est-ce qui fait la cohérence des regroupements? C'est, dit le *Schéma Directeur*, la « famille » (par exemple cordes : violon, alto, violoncelle, contrebasse) ou un « groupe de spécificités communes ».

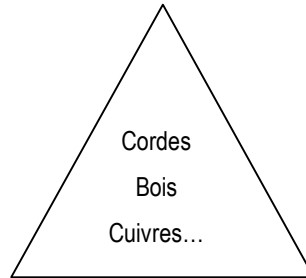
⁵ Cf. Annexe 1 : le CNR de Chambéry-Pays de Savoie.

⁶ Nous y reviendrons plus loin, cf. III-C, et annexe 3 sur l'ENM de Montbéliard.

Les “familles” ou le modèle symphonique des regroupements

Selon Martial Pardo⁷, l’organisation interne des conservatoires suit souvent le modèle pyramidal de l’orchestre symphonique :

Directeur d’établissement / Chef d’Orchestre / Compositeur



Le problème de ce modèle, souligne Martial Pardo, c’est que « *en aucun cas, il ne dit son nom : jamais le mot “orchestre” ou “classique” n’est prononcé; il agit comme de façon inconsciente et totalisante, comme “le” modèle normal* ».

Il poursuit : « *Les différentes esthétiques essaient tant bien que mal de trouver leur place là-dedans. Mais au lieu de laisser ces esthétiques et leur place dans l’école de musique nous interroger, on noie le poisson* ».

Comment regrouper les instruments qui ne se retrouvent pas dans le modèle symphonique, soit qu’ils n’y aient jamais eu de place, soit qu’ils appartiennent à des esthétiques radicalement différentes? Que faire du jazz, de la musique ancienne, du piano, du djembé, de l’accordéon...?

Des “spécificités communes” toutes relatives...

Le tout est de définir ce qui est à la fois spécifique et commun. Or rien n’est moins simple : il y a sans doute autant de choses en commun entre un clavecin, un orgue, un piano et un synthétiseur qu’entre un clavecin et une flûte à bec ou un synthétiseur et une guitare électrique.

Ce qui détermine les choix de classement est souvent très discutable (et parfois très discuté).

En réalité, cela implique une foule de représentations que le département fige sans essayer de les interroger. Le risque de cloisonnement s’en trouve accru.

⁷ Cf. Annexe 2 : entretien avec Martial PARDO.

Le risque de cloisonnement

Les pouvoirs publics ont conscience de ce risque depuis longtemps. En 1991, le deuxième *Schéma Directeur* mettait en garde les professionnels :

« La notion de département demande à être précisée :

Elle prend son sens par l'organisation des études en cycles (...)

Elle permet de réaliser la cohérence entre l'enseignement et la production musicale(...). Un département doit pouvoir constituer un ou des ensembles disposant d'un répertoire, et être en mesure de le diffuser.

L'un des objectifs essentiels de l'organisation en départements est le décroisement de l'enseignement. Si ce décroisement à l'intérieur des départements est très bénéfique à la formation, il ne faudrait pas qu'il ait pour contrepartie l'instauration d'un cloisonnement entre les différents départements⁸ ».

Malheureusement, une mise en garde ne suffit guère à changer les choses.

Comment faire par exemple dans un département “piano” pour constituer des ensembles?

« Le regroupement dans différentes familles d'instruments en départements a l'intérêt de favoriser une discussion visant à définir les finalités, les objectifs d'enseignement par rapport à la structure et aux autres professeurs. Cependant, dans le cadre d'un département “piano”, s'il n'y a pas de coordination avec les autres classes d'instrument, le département se referme sur lui-même et sur son image individualiste⁹ ».

Paradoxalement, l'apparition des départements esthétiques renforce souvent le cloisonnement.

Michel Rotterdam¹⁰ résume bien cette situation :

« A côté des départements anciens de nature disciplinaire (cordes, bois, claviers, FM) viennent s'ajouter des nouveaux départements de nature esthétique et donc transversaux par rapport aux anciens départements (Jazz, Musique Ancienne, Musiques Traditionnelles...).

Dans un cas, l'esthétique n'est pas mentionnée, car implicite, dans l'autre elle est l'identité même du département. On pourrait très bien imaginer un autre découpage où le département

⁸ Annexe II du *Schéma Directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*, 1991 & 1992.

⁹ Ludivine MOULARD, *La nécessité de repenser les champs disciplinaires et l'organisation didactique de l'école de musique pour former des amateurs*, mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, 2000, I-5, p.14.

¹⁰ Michel ROTTERDAM “Entre désir et impuissance, pourquoi le changement est-il si malaisé?”, dans *Enseigner la Musique* n° 4, 2000, p.112.

bois, par exemple, ferait référence aux instruments de cette famille dans les esthétiques les plus diverses. Dans la situation actuelle, ces nouveaux départements viennent s'ajouter aux anciens alors qu'ils sont de logique totalement différente. Modifient-ils pour autant la base du projet originel de formation constituée des anciens départements? Là encore plutôt que de repenser le schéma de l'école, on ajoute des périphériques. Du fait, l'effet induit par l'apparition de ces nouveaux départements de logique "esthétique" contribue à renforcer les cloisonnements entre les différentes pratiques ».

L'organisation en départements se heurte à une question de fond : comment prendre en compte la diversité des musiques et instruments? Pour comprendre ces difficultés, il faut revenir aux disciplines.

B) Les disciplines.

Des spécialités professionnelles

Au sujet du cursus de troisième cycle, le *Schéma Directeur* précise que les disciplines dominantes sont celles qui ont été « reconnues comme telles par la DMD¹¹ et donnent lieu à l'existence d'un DE et/ou d'un CA, ou font l'objet d'un accord spécifique entre la DMD et un établissement¹² ».

Cette note est riche de sens : ce qui définit la discipline, ce serait donc, fondamentalement, la reconnaissance par le Ministère et l'existence d'un diplôme professionnel correspondant. En fait les deux reviennent au même dans la mesure où c'est le Ministère qui, de toutes façons, décide de l'existence de tel ou tel diplôme. On peut se demander quel sens donner aux disciplines dans ces conditions.

Malgré ce paradoxe, comme le décrit bien Michel Rotterdam, le nombre des disciplines, qui sont autant de spécialités professionnelles, ne cesse de croître :

« On assiste à un engouement volontariste de l'État qui se traduit notamment par une floraison de nouveaux diplômes, créant des occasions de former de nouveaux experts : CA et DE de

¹¹ Direction de la Musique et de la Danse.

¹² *Schéma Directeur...*, 1991, p.16.

Musique Ancienne, de Jazz, de Musiques traditionnelles; DE de direction d'ensembles instrumentaux à vent, demain CA de professeur coordinateur aux musiques actuelles amplifiées et DE de musiques actuelles. On supprime parallèlement d'autres diplômes : CA de musique de chambre, d'électroacoustique, de professeur animateur... La nomenclature des départements pédagogiques des écoles de musique est symptomatique de cette évolution accumulative¹³».

La tendance actuelle, explique Benoît Morel¹⁴, « consiste à transposer le schéma de l'esthétique classique pour l'appliquer aux autres. Si l'on poursuit cette logique à l'excès, on aurait alors besoin d'un professeur de "contrebasse jazz", de "batterie jazz", de "piano jazz", de "saxophone jazz", de "violon jazz"... Les "musiques actuelles" demanderaient à leur tour des enseignants de "batterie", "guitare", "basse", "chant", "trompette", "scratch", "violon", ou tant d'autres instruments... J'oublie volontairement les musiques traditionnelles, qui elles nécessiteraient des limitations géographiques supplémentaires. Si chaque esthétique voulait un enseignant par instrument, comme cela se passe dans le domaine classique, nous serions entraînés vers une explosion du nombre de disciplines, et d'enseignants, totalement ingérable d'un point de vue administratif et pédagogique ».

Rien n'est plus instable que les qualifications des diplômés. Mais rien n'est plus opérant non plus dans notre milieu professionnel.

Les spécialités construisent en effet en grande partie l'identité des enseignants et peuvent conduire au blocage : un professeur de piano n'aura pas forcément la possibilité d'enseigner la musique d'ensemble; un professeur de musique ancienne ne sera pas forcément sollicité pour dispenser des conseils d'interprétation à des instruments modernes... Lors de notre entretien¹⁵, Claude Sélig racontait qu'il y a quelques années « il y avait des tensions incroyables au Conservatoire de M. parce que les clavecinistes n'acceptaient pas que les pianistes jouent du Scarlatti ». On peut se demander si, dans ces conditions, les séparations entre les disciplines sont aussi évidentes que ce que l'on croit. Par exemple, rapprocher l'enseignement du violon

¹³ Michel ROTTERDAM, *op. cit.*, p.112.

¹⁴ Benoît MOREL, *Pluridisciplinarité, Interdisciplinarité, Transdisciplinarité, qui a dit facilité?*, mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 2004.

¹⁵ Cf. Annexe n°5.

de celui de l'alto, paraît inconcevable alors que ce n'est peut-être pas justifié¹⁶. Les Sciences de l'Éducation ont établi que « *du fait de leurs frontières mouvantes, de leur caractère souvent hétéroclite et de l'apparition tardive et hésitante de la notion, les disciplines scolaires apparaissent comme des entités incertaines*¹⁷ ». Cela s'applique en fait aussi bien à l'enseignement spécialisé de la musique qu'à l'enseignement général.

Si la qualification des diplômés est bien une tentatives pour englober et définir les spécialités existantes, elle exprime par là un certain nombre de paradoxes. Il existe, par exemple, un CA de *musique* ancienne, mais un DE d'*instruments* anciens. Or, même si cela ne correspond pas toujours à la réalité, les textes disent que le DE concerne *a priori*, les enseignants de 1^{er} et 2^{ème} cycle, tandis que le CA concerne le enseignants en 3^{ème} cycle à vocation professionnelle. On peut alors se demander si les noms des diplômés ne sous-entendent pas que l'apprentissage instrumental, limité à l'instrument, prime sur l'apprentissage de la musique dans sa globalité.

En 1940, Arnold Schönberg dénonçait déjà l'hyper spécialisation : « *Je suis l'adversaire du spécialiste. J'admet qu'une très grande technique dans une matière définie n'a pu s'acquérir que par une pratique intensive, qui a difficilement permis d'acquérir quelque compétence dans d'autres matières, fussent-elles des matières apparentées. Mais de même qu'un médecin doit avoir étudié le corps humain dans sa totalité, de même un musicien doit avoir des connaissances qui ne se limitent pas à l'harmonie, au piano, ou à la flûte, ou à la direction d'orchestre; on ne doit pas pouvoir dire de lui qu'il est seulement un professeur d'harmonie, ou un pianiste ou un flûtiste, ou un chef d'orchestre. S'il veut réellement mériter le nom de musicien, il doit non seulement faire montre d'une maîtrise indiscutée dans un domaine particulier, mais encore avoir des connaissances générales dans tous les domaines de son art*¹⁸ ».

¹⁶ Cf. Alain BALDOCCHI, *Le destin d'un enfant, ou l'héritage de la spécialisation des disciplines et leurs perspectives d'avenir*, mémoire FDCA, 2003.

¹⁷ Cf. Bernard REY, *Les compétences transversales en question*, ESF, 1998, p.130.

¹⁸ Arnold SCHOENBERG, "Haro sur le spécialiste", 1940, dans *Le style et l'Idée*, Buchet-Chastel, p.297.

Le sens sociologique et historique de la “mise en discipline”

À bien des égards, la mise en discipline a été à l’origine une tentative pour rendre compte de la diversité. En prison comme à l’hôpital ou à l’école, Michel Foucault explique dans *Surveiller et Punir* que « *l’espace disciplinaire tend à se diviser en autant de parcelles qu’il y a de corps ou d’éléments à répartir*¹⁹ ». Ainsi, « *les disciplines, en organisant les “cellules”, les “places” et les “rangs”, fabriquent des espaces complexes : à la fois architecturaux, fonctionnels et hiérarchiques. Ce sont des espaces qui assurent la fixation et permettent la circulation (...). Ce sont des espaces mixtes : réels puisqu’ils régissent la disposition de bâtiments, de salles, de mobiliers, mais idéaux puisque se projettent sur cet aménagement des caractérisations, des estimations, des hiérarchies*²⁰ ».

Michel Foucault montre qu’en définitive, en organisant la diversité, la mise en discipline a fondé la norme et la hiérarchie sur le principe de l’égalité républicaine.

L’enseignement musical a suivi la même direction : selon Noémie Duchemin²¹, le modèle français de l’enseignement de la musique s’est constitué sur des bases purement politiques : « *Cette subordination de la musique au politique est à l’origine des principes caractéristiques de l’enseignement musical public : un enseignement professionnel, pour former un corps de musiciens entièrement dévoués à la Révolution; un enseignement centralisé, parce que la musique est (comme elle l’était sous l’Ancien Régime) un instrument de pouvoir; un enseignement uniforme, parce que le langage musical, comme le langage articulé, est désormais le même pour toute la nation; un enseignement égalitaire, car en tout point de la République, l’accès à la musique est un droit* ».

Cette distribution des rôles a des limites : la musique est trop vivante et multiforme pour se plier à des règles qui se voudraient immuables. La situation, surtout, a changé. L’ouverture à d’autres esthétiques, à d’autres horizons musicaux, qu’ils soient anciens ou, peut-être plus encore, issus de cultures étrangères, ont rendu ces valeurs obsolètes. Pourtant l’enseignement de la musique a bien du mal à se défaire de sa vocation au professionnalisme, et de sa tentation centralisatrice et uniformisante.

¹⁹ Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975, p.168.

²⁰ *Ibid.* p.174.

²¹ Noémie DUCHEMIN, “Le modèle français de l’enseignement musical », *Enseigner la musique* n°4, 2000, p.48.

Organiser les disciplines?

Le problème qui se pose aujourd'hui est le suivant : dans ces conditions, peut-on (et si oui, comment?) organiser les disciplines?

En 1931, selon Théodore Dubois, « *l'enseignement se divise en 9 sections* :

1) *Solfège et théorie musicale*; 2) *Harmonie, orgue, contrepoint et fugue*; 3) *Chant, déclamation lyrique*; 4) *Piano, harpe*; 5) *Instruments à archet*; 6) *Instruments à vent*; 7) *Classes d'ensemble*; 8) *Lecture à haute voix, diction et déclaration dramatique*; 9) *Histoire générale de la musique, histoire et littérature dramatique*²² ».

Force est de constater que ce modèle persiste encore aujourd'hui dans les écoles de musiques. Certes, il a en partie nuancé et adapté, mais la pratique instrumentale reste à la fois la base et l'objectif principal de l'enseignement; le solfège cherche difficilement à se définir comme lien interdisciplinaire; les disciplines d'érudition sont bien souvent réservées aux grands élèves.

Ludivine Moulard²³ analyse la suite du texte de Théodore Dubois qui proposait une division idéale de l'enseignement en 57 disciplines²⁴ :

²² Théodore DUBOIS, "enseignement musical" dans *l'Encyclopédie de la Musique*, Lavignac & la Laurencie, 1931.

²³ Ludivine MOULARD, *La nécessité de repenser les champs disciplinaires et l'organisation didactique de l'école de musique pour former des amateurs*, mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, 2000, 1-5, p.16.

²⁴: « 1-2 : solfège des instrumentistes, classes des hommes et classe des femmes ; 3-4 : solfège des chanteurs, classe des hommes et classe des femmes ; 5-6 : harmonie hommes et femmes ; 7-8 : harmonie élémentaire pour instrumentistes hommes, femmes ; 9 : contrepoint ; 10 : fugue, composition, instrumentation ; 11 : étude des formes, analyse ; 12 : orgue ; 13 : accompagnement au piano ; 14-15 : piano hommes, femmes ; 16 : piano spécial pour les élèves des classes d'harmonie et de composition ; 17 : piano spécial pour les chanteurs ; 18-19 : piano préparatoire hommes, femmes ; 20 : harpe ; 21 : harmonium ; 22-23 : chant hommes, femmes ; 24 : opéra ; 25 : opéra comique ; 26 : déclamation dramatique ; 27-28 : violon hommes, femmes ; 29-30 préparatoire hommes femmes ; 31 : violon spécial pour les élèves de composition ; 32-33 : alto hommes, femmes ; 34-35 : violoncelle homme, femmes ; 36 : violoncelle spécial pour les élèves de composition ; 37 : contrebasse ; 38 : flûte ; 39 : hautbois ; 40 : clarinette, saxophone ; 41 : basson, sarrusophone ; 42 : cor ; 43 : trompette ; 44 : cornet à pistons ; 45 : trombone ; 46 : instruments en cuivre (tubas) ; 47 : ensemble vocal (chant choral) pour tous les élèves ; 48 : ensemble instrumental pour les lauréats des classes d'instrument ; 49 : orchestre pour les lauréats des classes d'instrument ; 50 : histoire de la musique, obligatoire pour les élèves des classes d'harmonie et de composition ; 51 : cours primaire d'histoire de la musique, obligatoire pour tous les élèves ; 52 : histoire de la littérature dramatique, obligatoire pour les élèves de déclamation ; 53 : grammaire, orthographe, littérature, histoire, pour les élèves du chant et de la déclamation ; 53bis : idem pour les élèves de composition ; 54 : lecture spéciale pour chaque classe d'instrument ; 55 : timbales ; 56 : maintien ; 57 : escrime ». (Th. DUBOIS, *op. cit.*).

Cette nomenclature fascinante n'est organisée que par la hiérarchie entre les disciplines. La séparation entre hommes et femmes est surprenante, mais vient sans doute du fait que les orchestres de l'époque sont essentiellement masculins. On remarque aussi que les cordes et le piano font l'objet d'une spécialisation accrue, parce qu'ils sont mieux considérés que les bois et les cuivres (le tuba est nommé entre parenthèses!).

« Ce qui frappe dans cette organisation, note-t'elle, c'est qu'il n'y en a pas : les disciplines n'ont aucun rapport entre elles; elles sont toutes égales devant l'institution. Tout est fait pour que les élèves et les professeurs des différentes disciplines ne se rencontrent pas, afin de limiter les initiatives qui n'émaneraient pas de la direction ».

Paradoxalement, c'est parce que la mise en discipline a proposé au départ une organisation méthodique, égalitaire et hiérarchique de la diversité des phénomènes qu'elle est source de cloisonnements. Organiser les disciplines revient à les juxtaposer, alors qu'une véritable organisation devrait être dynamique. Organiser les disciplines sans les remettre en question devient, finalement, paradoxal.

Le décloisonnement, l'ouverture, la *transversalité* sont, ainsi devenus de véritables challenges pour les écoles de musique. Les départements pédagogiques ont été une première réponse mais on voit bien que, si leur mise en place ne s'accompagne pas d'une réflexion de fond sur la conception des disciplines instrumentales, il peuvent, au fond, ne rien changer.

C) Un challenge pour l'école de musique d'aujourd'hui

L'ouverture de l'école de musique : quels moyens pour quels enjeux?

Les différents *Schémas Directeurs*, devenus progressivement *Schémas d'Orientation* témoignent d'une volonté affichée de changement et d'ouverture :

« En ce 21^{ème} siècle, peut-on lire dans le dernier en date²⁵, toutes les formes de culture ont largement diversifié les espaces d'expression. La richesse et la diversité artistiques semblent aujourd'hui plus directement accessibles, grâce aux nouveaux moyens de diffusion et de communication : œuvres du passé et du présent, de toutes esthétiques et de toutes origines géographiques font irruption au sein même de la vie quotidienne (...).

Concevoir la formation artistique aujourd'hui, et particulièrement la formation musicale, oblige à se confronter à ces enjeux. La richesse de l'enseignement artistique spécialisé tient dans la

²⁵ *Schéma d'Orientation ...*, mars 2005, I-1, les enjeux artistiques.

place unique qu'il occupe. Le croisement des arts y est possible ; l'offre peut aller de la simple sensibilisation ou de l'initiation jusqu'aux formations les plus complètes. Les réalisations artistiques y ont un champ d'expérimentation ouvert aux initiatives les plus diverses ».

Le projet est enthousiasmant, et pourtant, rien n'est moins facile à réaliser. Repenser les enjeux artistiques, culturels, sociaux et pédagogiques de l'enseignement ne suffit pas, les auteurs du texte semblent en être bien conscients mais laissent les établissements libres de trouver des solutions :

« L'ouverture des formations à des domaines artistiques beaucoup plus nombreux ainsi qu'à des publics très diversifiés, notamment sur le plan de l'âge, conduit à trouver de nouveaux modes d'organisation pédagogique. En premier lieu, il est nécessaire de mettre en place un cadre favorisant une souplesse accrue de l'offre de formation²⁶ ».

Les difficultés du changement

A chacun donc de réfléchir, d'inventer, de construire! Jamais sans doute les établissements n'auront été aussi libres de leurs choix, mais jamais non plus ils n'auront été aussi livrés à eux-mêmes.

La responsabilité de l'équipe pédagogique est immense. Dans ces conditions, les représentations de chacun des acteurs, façonnées par les expériences, les cheminements personnels, la reproduction ou non des modèles reçus, les idées reçues ou la réflexion, la formation professionnelle, sont plus que jamais en jeu.

Nous nous croyons libres dans notre enseignement mais en fait, remarque Benoit Morel²⁷, *« nous sommes tellement habitués à nos disciplines que nous ne voyons pas qu'elles opèrent comme des cages invisibles qui limitent les choix éducatifs que nous faisons. Marquant les élèves autant que nous, elles instillent à notre insu des valeurs musicales que nous ne défendons pas forcément ».*

En fait, dans ces conditions, les directions aussi enthousiasmantes soient-elles, restent à l'état d'intentions. D'ailleurs, le *Schéma d'Orientation*, quel que soit son nom, n'a jamais rien dirigé; publié dans l'ombre, il n'est même pas vraiment officiel.

²⁶ *Ibid.*, I-3- *Les enjeux pédagogiques*.

²⁷ Benoit MOREL, *op. cit.*, conclusion.

C'est avec beaucoup d'amertume que Michel Rotterdam dénonce la difficulté de réels changements²⁸: *« En dépit des injonctions répétées des tutelles, l'enseignement musical reste globalement très fidèle à sa tradition. Il ne s'est pas transformé : on lui a seulement rajouté des nouveautés. Ainsi le système est stratifié. À chacun des nouveaux modules de formation mis en place, on peut accoler une date de naissance. L'enseignement de la musique classique est resté l'emblème de l'école de musique, le centre de son projet n'a guère évolué depuis un siècle ».*

La question des départements n'est qu'une entrée dans une problématique complexe, signe de paradoxes à l'œuvre dans les écoles de musique. Or on ne changera pas les choses avec seulement des bonnes intentions, mais en se donnant les moyens de modifier autant les structures que les mentalités. Mais s'il est inévitable que l'organisation de l'école influence son contenu, on ne peut pas non plus tout attendre des directions : les deux interagissent de concert.

Il s'agit, ni plus ni moins, selon Denis Laborde, de remettre en cause la *« sacralité institutionnelle des conservatoires »* qu'il expose comme étant le *« produit conjoncturel d'une mémoire collective, d'un travail d'imputation et d'une clôture instituée »*. Or, explique-t-il, *« le travail d'imputation est un travail de discrimination : on trie. On trie des instruments, des répertoires, des musiciens, des occasions de musique... »*.

C'est précisément cette discrimination qui est à l'origine du cloisonnement des disciplines. Ainsi, *« l'énumération est sans fin. Que nous montre-t'elle? Que nous sommes les héritiers du XIXe. siècle. Car après tout, c'est bien le XIXe. siècle qui a distribué les rôles et assigné les tâches : un compositeur compose, un interprète interprète, un auditeur écoute, un financier finance... Nous évoluons aujourd'hui encore sur ces paradigmes. A ceci près que la chaîne s'est considérablement complexifiée (par l'industrie du disque, les mass media...) »*.

Le conservatoire est ancien, inadéquat et de plus en plus paradoxal :

« La prolifération est telle que l'héritage du XIXe siècle devient encombrant, les schémas d'action ne sont plus de mise, les conservatoires seraient-ils menacés dans leur étymologie? L'espace rageusement préservé du conservatoire sanctuarisé serait-il menacé par cette

²⁸ Michel ROTTERDAM, *op.cit.* p.112

agitation féconde qui infiltre l'ensemble du réseau des communications et qui nous pousse à conjuguer la musique au pluriel?²⁹ ».

Il faudrait le modifier de l'intérieur, dépasser les conflits générés par des modèles obsolètes.

De la nécessité de repenser les disciplines

Il ne s'agit pas, bien entendu, de détruire les disciplines d'enseignement : comment ferions-nous alors pour appréhender la diversité et la complexité croissante des savoirs? Il s'agit de les questionner et d'en repenser les enjeux et moyens pour leur donner un sens actuel.

Les Sciences de l'Éducation et les recherches en didactique ont montré que l'organisation disciplinaire n'avait rien d'absolu :

« Une discipline, c'est d'abord un questionnement », écrit Jean-Pierre Astolfi. En tant que telle, elles doivent, à leur tour, pouvoir être à son tour questionnée.

Pourtant, « on tend à oublier qu'un énoncé est souvent la réponse à un problème; à oublier aussi qu'une discipline, c'est un ensemble de concepts qu'il a fallu développer pour savoir poser le problème, puis pour le résoudre. Or le texte du savoir scolaire a trop souvent perdu la trace de ce questionnement originel et se présente sous de plates apparences descriptives, égrenant des vérités intangibles. Comme si les faits étaient les faits, ni plus ni moins, comme s'il suffisait de les recueillir avec rigueur... et de s'y soumettre³⁰ ».

Michel Develay précise : *« Une discipline n'existe qu'en réponse à des questions données qui proviennent de la nature du regard que nous portons sur le monde qui nous entoure³¹ ».*

Le problème de la discipline scolaire et les paradoxes qui lui sont attachés vient de là. Car, poursuit Develay, *« une discipline d'enseignement, pour qu'elle apparaisse dans sa spécificité devrait être enseignée comme réponse à ces questions. Ce n'est que rarement le cas. Les élèves sont plus fréquemment enseignés (passif) qu'apprenants (actif), les disciplines leur*

²⁹ Denis LABORDE, "Des musiques pour conservatoires, et de quelques autres", dans *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des journées d'étude d'avril 2000, t.1, p.37-38.

³⁰ Jean-Pierre ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, collection pédagogies, 1992.

³¹ Michel DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire*, ESF, 1992.

apparaissent comme un donné qui ne correspond que rarement à un problème et non pas un construit en rapport à des questions³²».

En musique, l'enseignement de la FM est caractéristique de ces représentations erronées. Elle se débat depuis plus de vingt ans pour essayer de dépasser ce problème mais c'est difficile.

En opposition radicale au constat de Michel Rotterdam sur « *l'évolution accumulative* » des spécialités créées par l'État (cité plus haut), Jean-Pierre Astolfi fait remarquer qu'en fin de compte, ce que révèle la discipline c'est que « *la connaissance n'est pas cumulative, elle est bel et bien problématique³³».*

C'est là tout le problème : tout se passe comme si, dans une certaine mesure, les spécialités professionnelles étaient en opposition radicale avec la réalité des enjeux et moyens de l'enseignement. Cela rend les évolutions difficiles, même si de nouvelles directions sont clairement affirmées.

Pourtant, c'est bien en considérant les disciplines comme éminemment problématiques, comme autant de réponses à une façon de voir les choses, comme historiques, en mouvement, et non pas comme un donné plus ou moins figé par une tradition professionnelle, qu'on donnera sens à la transversalité.

L'organisation intérieure de l'école de musique s'en trouvera immanquablement bouleversée.

³² M. DEVELAY, *op. cit.*

³³ J.-P. ASTOLFI, *op. cit.*

II. Le conservatoire : de l'instrument à la musique.

L'instrument de musique a permis la constitution de la discipline instrumentale dans la mesure où la pratique de chaque instrument suppose des procédures et apprentissages qui lui sont propres. Mais il semble que jusqu'à aujourd'hui, la formation de l'instrumentiste ait pris trop de place dans la formation du musicien. La pratique amateur, l'ouverture à toutes les esthétiques, valeurs phares des orientations ministérielles, se heurtent depuis vingt ans à une représentation, souvent inconsciente, du musicien qu'on veut former.

Pourtant tant au niveau des instruments que des esthétiques, les enseignements semblent porter en eux les germes du changement. Ainsi par exemple, la harpe pousse sa discipline à s'ouvrir et à prendre en compte la diversité de ses formes et expressions, alors que la musique ancienne échappe au département pédagogique dans lequel on a voulu la circonscrire.

Le statut de l'instrumentiste, comme celui de l'instrument, sont ainsi remis en cause.

A) Des instruments de musique

L'instrument roi

A l'origine, il s'agissait pour le Conservatoire de former les musiciens de l'armée républicaine : bons instrumentistes et bons lecteurs : « *Il s'agit d'assurer la musique de la République (fêtes, hymnes), puis progressivement de former des musiciens pour les musiques militaires, les orchestres parisiens et des chanteurs de scène de la capitale*³⁴ ».

L'exécution est prioritaire ; l'enseignement est fonctionnel. Nul besoin de former des musiciens, au contraire, ceux-ci se retranchent derrière leur fonction, c'est-à-dire leur instrument : « *Le musicien n'est plus tout à fait un musicien : il est clarinettiste, trompettiste, pianiste*³⁵ ».

³⁴ Emmanuel HONDRÉ : "Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'État : perspectives historiques", *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des journées d'études, avril 2000, p.135.

³⁵ Eddy SCHEPENS, *L'école de musique reste à inventer*, mémoire de DEA, Université Lyon II, 1997, p.74.

Aujourd'hui, on vit toujours sur ces paradigmes : les études musicales sont fondamentalement axées sur l'instrument.

La pratique instrumentale est évidemment une entrée privilégiée dans le monde de la musique, mais ce n'est pas forcément la seule : l'écriture, la prise de son, le montage, par exemple, en sont d'autres. Le modèle classique du conservatoire a mis l'instrument en haut de l'échelle : une fois acquise la maîtrise technique, on pourra, si l'on veut, s'intéresser à la musique, mais cela ne sera pas forcément nécessaire. Cette représentation s'appuie sur une conception pyramidale de la pratique musicale : en haut de l'échelle est le *Compositeur*, qui donne les instructions, en bas, l'*instrumentiste*, simple exécutant³⁶.

Cela n'est pas sans conséquences : au bout du compte, tant les instruments que la musique risquent d'être victimes du statut qu'on leur confère.

De l'identité de l'instrument...

Il n'y a pas beaucoup de place, dans l'école de musique, pour l'organologie et la différence : concernant les instruments, la standardisation est de mise. Elle s'est imposée comme le fruit d'un enseignement qui a fait de l'instrument une fin en soi. On ne laissera pas volontiers (surtout pour un examen) un apprenti contrebassiste jouer sur une contrebasse à cinq cordes, un guitariste, la guitare à 10 cordes ou sans ongles, plus couramment, un bassoniste explorer aussi bien le jeu sur le *fagott* que sur le basson français?

Une petite anecdote personnelle : lorsque j'ai passé mon "prix" de harpe "moderne" en 1997, en CNR, on m'a reproché de jouer sur la harpe Érard du conservatoire : instrument datant de l'entre deux guerres, et non sur la harpe "Vénus" de facture plus récente, sous prétexte que la tension des cordes étant moindre sur la Érard, que ce serait donc, "moins difficile". Quant à moi, il m'avait semblé que le son et le toucher correspondait mieux aux œuvres que j'avais à jouer. Aujourd'hui, on peut être scandalisé de ce genre de propos, mais ils sont encore malheureusement d'actualité.

En fait, l'instrument de musique n'est pas une entité simple à définir.

³⁶ Les propositions de Théodore DUBOIS citées en note 23 sont tout à fait significatives de cette hiérarchie...

Son évidence a priori procède souvent d'un anachronisme : la discipline est passée par là qui, classant par genre et famille, a simplifié une réalité souvent complexe.

Quoi de commun, par exemple, entre une harpe arquée de Birmanie, une kora, une harpe Zandé³⁷, une harpe gothique, une harpe du Paraguay ou du Venezuela³⁸, une harpe celtique, une cithare, et enfin une harpe à pédales? Rien. Ou peut-être tout...

Pendant l'Antiquité et le Moyen-Âge, il y avait autant de noms que d'instruments, et probablement autant d'instruments différents que d'instrumentistes, ce qui complique beaucoup le travail des chercheurs d'aujourd'hui : on nommait *lyre*, par exemple des instruments qui se tenaient aussi bien entre les jambes que sur les genoux ou sur l'épaule, et qui se jouaient aussi bien avec un archet qu'avec les doigts ou un plectre. A ces époques, les noms s'appliquaient suivant une autre logique qu'aujourd'hui. Pendant longtemps, la musique s'adressait en premier lieu aux instruments qui *pouvaient* la jouer : un *dessus*, une *taille*...³⁹. Les instruments n'étaient pas si importants pour eux-même, si bien qu'il n'est pas rare que l'on ait gardé la trace d'instrumentistes virtuoses sans que l'on sache de quel instrument ils jouaient⁴⁰. En outre ceux-ci étaient la plupart du temps poly-instrumentistes.

À la Renaissance, les choses ont commencé à se dessiner autrement, mais c'est seulement à partir du XVIIIe siècle que les instruments ont été vraiment considérés pour eux-mêmes, le timbre prenant de plus en plus d'importance dans la composition. La Renaissance a surtout réinstallé l'histoire au cœur du présent : un des traits les plus marquants de la musique "moderne" était alors de retrouver la *musique des Anciens*. On a alors cherché à relier les instruments contemporains à leurs ancêtres. La filiation a ainsi fondé la notion de famille d'instrument telle qu'on la conçoit aujourd'hui⁴¹.

³⁷ Les harpes du pays Zandé (sud-est de la République Centrafricaine) sont célèbres pour leur facture singulière.

³⁸ La tradition de la harpe en Amérique du sud est très vivante.

³⁹ À Naples au XVIIe s., rien n'empêche de jouer la musique pour clavier, écrite en partitions de 4 portées, en consort, au contraire. En Espagne à la Renaissance, les instruments polyphoniques sont sans cesse rapprochés, la mention "*para tecele, arpa y vihuela*". (Cf. le *Libro de cifra nueva* d'Henestrosa, 1557, et les *Obras de música* de Cabezón, 1578) indique qu'ils s'adressent aussi bien au clavier qu'à la harpe et à la vihuela.

⁴⁰ Pietro Bono était en Italie au XVe s. un virtuose réputé pour son aisance technique et la rapidité de son jeu, mais aucune mention de son instrument n'est faite, on suppose qu'il s'agit du luth mais rien n'est sûr; on se demande aussi Richard Loqueville, le maître de Guillaume Dufay, était ou non harpiste...

⁴¹ Ainsi Mersenne fait dériver la harpe de la cithare : il appelle "*cithara antica*" les instruments que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de harpes "*gothiques*" (M. MERSENNE *Harmonie Universelle*, Paris 1636, III, p.169-171).

A partir du XIXe siècle, la discipline a établi une technique et un ordre d'apprentissage en élémentarisant les gestes pour les enseigner. Elle a concerné d'abord les instruments de l'orchestre, c'est-à-dire ceux qui avaient une identité forte dans des pratiques musicales et sociales de référence d'alors. Mais, ce faisant, elle n'a pas laissé de place pour la diversité historique et anthropologique : elle a construit des instruments unique en même temps que des manières normalisées de les jouer.

La musique et l'instrument

“*Tu fais de la musique?*”, demande-t'on à l'enfant qui va au conservatoire, “*quel instrument?*” est la question qui suit, presque toujours, immédiatement.

Parfois l'usage ajoute à l'instrument un qualificatif tel que “ancien” ou “jazz” (pour le piano) ou “d'accompagnement” (pour la guitare), mais quasiment jamais on ne demande en premier lieu à l'enfant : “*quelle musique joues-tu*” et encore moins “*quelle musique aimes-tu?*”.

Jean-Claude Lartigot a montré combien les raisons qui poussent les enfants vers l'instrument de leur choix sont rarement celles que l'on croit. A fortiori, elles ne sont pas toujours d'ordre musical : l'attrance pour un objet enchanteur par sa forme, sa sonorité, l'investissement de celui-ci par les parents, la relation avec la personne qui l'enseigne etc., comptent souvent incomparablement plus qu'un répertoire. Les goûts musicaux des élèves sont appelés à se construire au fur et à mesure de l'enseignement :

« La rencontre de l'élève avec la musique - tout au moins avec la situation d'apprentissage instrumental – se produit dans le cadre d'une série d'influences et de déterminations dont les origines sont parfois profondément enfouies dans les histoires individuelles et collectives. Mais il ne s'agit aucunement d'un déterminisme absolu (...). Le processus global qui se développe à partir de cette rencontre, au fil des aléas et des hasards de la vie quotidienne (...) est une formidable occasion pour ces enfants d'orienter à leur profit certains aspects de ces influences (...), d'en saisir les contradictions (...) et progressivement, de se reconnaître dans un projet structuré autour de l'usage de l'instrument ⁴²».

⁴² Jean-Claude LARTIGOT, *l'apprenti instrumentiste : la musique sur mesure ?*, Thèse de Doctorat, Université Lyon 2, 1994, p.286.

Parfois c'est indéniable, le modèle du conservatoire fonctionne : il a formé nombre de génération de bons musiciens. Mais les conditions nécessaires au succès ont toujours été très limitatives : on s'adressait à de futurs professionnels, et on s'en remettait au talent : « *Une école peut-elle enseigner le talent?* », demande Eddy Schepens. « *La question n'a pas eu à se poser : dès la création du Conservatoire, la sélection fut intense. Et peut-être le conservatoire a-t'il à son fronton, invisible, la maxime : "Nul ne reste ici s'il n'est pas doué"*⁴³ ».

Encore aujourd'hui, pour beaucoup, la musique serait un plus, un supplément d'âme, arrivé un jour comme par déclic ou bien donné au départ comme une chance, une grâce. L'instrument en revanche est facile à circonscrire, on peut objectiver sa technique, mais la musique semble résister à toute tentative d'enseignement. Plutôt que de "musique" nous devrions sans doute parler ici de "musicalité", car la musique est posée comme une réalité absolue et autonome. Le rôle de l'interprète se résume à la rendre du mieux qu'il peut. La qualité *musicalité* est certainement née de là : le terme n'est apparu qu'au milieu du XIXe siècle.

Le musicien s'efface devant l'écrasante altérité de la musique ainsi considérée. Plus, il en est le gardien et le garant. Pas de place alors pour la fausse-note : la Musique ne tolère pas l'imperfection.

L'homme, la musique et l'instrument sous l'Ancien Régime

Cette sacralisation de la musique et son corollaire, le statut ambiguë de l'instrumentiste sont pourtant des phénomènes récents. Autrefois, ces problèmes ne se posaient pas. Pratique instrumentale, composition, écriture, et même formation générale étaient intimement liées. En outre, faire de la musique était dépendant d'une nécessité sociale : on ne se demandait jamais *pourquoi* on en faisait. Dans ces conditions les choses étaient plus simples : l'approche était globale et la pratique prenait sens d'elle-même.

« *Le maître, raconte Harnoncourt, enseignait son art à l'apprenti et tous les aspects de son art : il ne lui apprenait pas seulement à jouer d'un instrument ou à chanter mais aussi à rendre la musique. Dans cette relation naturelle, il ne se posait aucun problème, l'évolution stylistique s'opérait progressivement d'une génération à l'autre si bien qu'il n'y avait pas à*

⁴³ Eddy SCHEPENS, *L'école de musique reste à inventer*, mémoire de DEA, Université Lyon 2, 1997, p.74.

proprement parler de remise en cause des connaissances, mais plutôt une croissance et une transformation organique⁴⁴ ».

L'élève était instrumentiste tout autant que chanteur ou compositeur : on ne concevait pas que les choses puissent être séparées⁴⁵. M. Bukofzer rappelle la description que faisait, A. Bontempi de l'enseignement du chant dans les conservatoires italiens de Naples et Venise à la fin du XVIIIe siècle : *« Le matin il y a une heure consacrée aux passages difficiles, une heure d'étude de trilles, une heure de gammes et d'ornements, une heure de littérature, une heure d'exercices vocaux en présence du maître (on chante devant un miroir pour se défaire des mauvaises habitudes); l'après-midi on fait une heure de théorie, une heure d'exercices de contrepoint, puis encore une heure de littérature, le restant de la journée, on joue, on compose ou on écoute des chanteurs célèbres. Après huit années d'une telle formation, le chanteur est un musicien averti, capable d'affronter n'importe quel problème – quelles que soient les insuffisances de son éducation générale⁴⁶ ».*

Un siècle plus tard, Charles Burney, rapporte de son voyage en Bohême le témoignage suivant : *« Je découvris que l'on enseigne cet art aux enfants des deux sexes non seulement dans les grandes villes mais aussi dans tous les villages qui disposent d'une école où on peut apprendre à lire et à écrire(...) L'organiste et Cantor, M. Johann Dulsick, et le premier violon de l'église paroissiale, M. Martin Kruch, eurent l'obligeance de me faire entrer dans leur école : j'y vis une foule de petits enfants des deux sexes, âgés de six à dix ou onze ans, occupés à lire, à écrire, et à jouer du violon, du hautbois, du basson, et d'autres instruments. L'organiste avait dans une petite pièce de sa maison, quatre clavicornes sur lesquels s'exerçaient de jeunes garçons; son fils, âgé de neuf ans, était déjà un fort bon exécutant.⁴⁷ ».*

⁴⁴ N. HARNONCOURT, *le discours musical*, Paris, Gallimard, 1984, p.26.

⁴⁵ « *L'enseignement commence de bonne heure et est confié à un maître. Il faut apprendre le chant, les instruments et les règles de la composition* », Manfred E. BUKOFZER, *la musique baroque*, 1947, J. Cl. Lattès, p.444.

⁴⁶ A. A. BONTEMPI, *Historia della Musica, Nella quella si ha pieno cognitione della Teorica et della Pratica antica della Musica Harmonica*, Perugia, 1695; éd. Minkoff, p.70.

⁴⁷ Charles BURNEY, *Voyage musical dans l'Europe des Lumières, 1776-1789*, Flammarion, p.368.

L'enseignement musical était non seulement global, il était aussi le plus souvent indissociable de l'enseignement général⁴⁸. Les musiciens formés à cette école excellaient en tous plans et forçaient l'admiration : « *Dans l'ensemble, résumait Charles Burney, ces écoles prouvent bien que l'abondance de musiciens en Bohême n'est pas due à quelque particularité de la nature, mais que c'est l'instruction dans les écoles qui a si largement contribué à répandre dans ce pays l'amour et la connaissance de la musique. D'ailleurs les bohémiens méritent tout autant d'être considérés comme un peuple savant parce qu'ils savent lire, que comme une nation supérieure aux autres pour le jeu des instruments, car l'une et l'autre faculté forme une part essentielle de leur éducation générale*⁴⁹ ».

Aujourd'hui ces témoignages apparaissent comme autant d'arguments en faveur de l'ouverture de l'enseignement et la globalité des approches.

B) Exemple de la harpe : de la *discipline instrumentale* à l'*instrument de musique*...

La harpe au pluriel

Pendant très longtemps, seule la harpe à pédales était enseignée dans les conservatoires. Mais aujourd'hui, les différentes harpes reviennent bousculer la discipline harpe.

La harpe celtique, comme le montre Karine Hahn⁵⁰, a été la première à venir troubler l'ordre établi. Introduite dans les conservatoires français à la fin des années 1960, on a voulu qu'elle soit à la harpe à pédales, ce que le quart de violon est au violon. Trente ans plus tard, son importance dans le cursus de la harpe est indiscutable : la plupart des élèves effectuent leur premier cycle sur la harpe celtique, plus petite, plus légère, plus maniable et surtout dix fois moins chère que la harpe à pédales⁵¹.

⁴⁸ Voir annexe 4 : Entretien avec Claude Sélég dont la conception de l'enseignement de la musique se rapproche de cela : Selon lui, la formation à la musique rejoint la formation générale. Plutôt que de s'en séparer, il faudrait créer des liens, des débats, des réflexions et travaux communs, car les enjeux cognitifs se rejoignent.

⁴⁹ Charles BURNEY, *op. cit.* p.375.

⁵⁰ Karine HAHN, *La harpe dans tous ses états*, mémoire FDCA, 2001.

⁵¹ Une harpe celtique d'occasion coûte environ 1000€ ; une harpe à pédales 10 000€.

Lorsque les facteurs d'instruments ont commencé à fabriquer des harpes celtiques, ils ont donc veillé à les rapprocher au maximum des harpes à pédales. La tension des cordes, (et ce n'est pas un hasard au vu du sens des disciplines⁵²), a été, notamment, un enjeu majeur. Aujourd'hui encore, nombre d'enseignants privilégient les harpes celtiques montées de cordes en boyau parce qu'étant plus tendues, la musculature des élèves se formerait, soi disant, à leur usage, permettant le "passage" à la "grande" harpe. Cela prime en général sur le souci de la justesse, du son ou du coût. Car les cordes en boyau sont non seulement beaucoup plus chères, elles tiennent aussi incomparablement moins bien l'accord, se cassent souvent, et quoiqu'on en dise sonnent parfois moins bien du fait de leur tension excessive par rapport à la quantité de bois⁵³. Pourtant, quand on sait les difficultés que pose l'accord de la harpe aux débutants, la logique propédeutique privilégierait sans hésiter les cordes en nylon.

Malgré des réticences encore nombreuses⁵⁴, la harpe celtique commence tant bien que mal à acquérir, hors des milieux celtes, ses lettres de noblesse et, timidement, s'impose comme un instrument à part entière. Car, qu'on l'ait voulu ou non, c'est bien plus qu'un instrument pour débutants : la harpe celtique porte avec elle une histoire, un répertoire et un mode de transmission auxquels l'école de musique n'était pas préparée. Elle « *impose une problématique à l'école de musique* » de sorte que, « *le débat sur l'introduction de la musique traditionnelle dans le cursus de la harpe a soulevé une première question : ce répertoire doit-il être une occasion ou une possibilité de reconversion?*⁵⁵ ».

⁵² La discipline est d'abord un travail sur le corps : « *Le moment historique des disciplines, c'est le moment où naît un art du corps humain qui ne vise pas seulement la croissance de ses habiletés, ni non plus l'alourdissement de sa sujétion, mais la formation d'un rapport qui dans le même mécanisme le rend d'autant plus obéissant qu'il est plus utile, et inversement(...). Le corps humain entre dans une machinerie de pouvoir qui le fouille, le désarticule et le recompose* », Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir, op. cit.*, p.162.

⁵³ En outre, lorsqu'on mesure les cordes vendues dans le commerce pour la même note, on est surpris de trouver que les calibres sont les mêmes en nylon ou en boyau, alors que la densité des matériaux est différente et exigerait, à hauteur et tension égale, des calibres en boyau plus fins. De ce fait, parfois les instruments répondent beaucoup moins bien sous les doigts, et résonnent peu ou mal. J'ai entendu récemment un professeur expliquer que justement, c'était mieux, car cela obligeait les enfants à tirer très fort sur les cordes. Les enfants résistent, mais les harpes finissent souvent voilées...

⁵⁴ Christelle UCCELLI (*l'enseignement de la harpe, "radiographie" d'une profession*, FDCA, 2005) a fait une enquête sur les représentations des professionnels dans lequel elle met en évidence ces contradictions.

⁵⁵ Karine HAHN, *op.cit.*, p.17.

Mais la harpe “celtique” n’est peut-être pas aussi authentiquement “celte” que les mouvements traditionnels voudraient bien le croire. Au regard de l’histoire⁵⁶, ce n’est pas, contrairement au biniou ou à la bombarde par exemple, un instrument breton⁵⁷. Les harpes *celtiques* répandues en France sont bien différentes de celles d’Irlande (les *Clarsach* qu’on trouve représentées sur les *Guinness* et les pièces de monnaie qui se jouent avec les ongles sur des cordes de métal), en Écosse ou au Pays de Galles. En fait, ce qui se passe avec le renouveau de la harpe celtique est un phénomène extraordinaire de créativité et de vivacité : le mouvement folk s’est emparé de l’instrument en donnant lieu à une effervescence bien actuelle de composition⁵⁸, arrangements, et métissages les plus surprenants et les plus innovants.

Pourtant tout ce passe comme si la harpe celtique n’arrivait pas encore tout à fait à se défaire de sa référence hiérarchique à la harpe à pédales. La passion avec laquelle les musiciens traditionnels essaient de lui construire une identité dans l’opposition nous semble en témoigner. Le besoin d’émancipation est encore présent, qui risque peut-être de construire la discipline “*harpe celtique*” avec la même rigidité qu’a été fondée la discipline “*harpe*”...

Avec l’intérêt pour les musiques traditionnelles, d’autres harpes encore apparaissent, timidement, et ne laissent pas indifférents les professeurs⁵⁹... Enfin, avec l’engouement pour la musique ancienne, on commence aussi à s’intéresser aux harpes d’avant les pédales...

Tout cela n’est pas sans poser un certain nombre de questionnements aux harpistes dits “classiques” : comment se positionner face à la diversité, face à l’apport de répertoires nouveaux, d’approches différentes de la technique instrumentale?

⁵⁶ Nous sommes conscients du fait que la notion même de musique “traditionnelle” pose de nombreuses questions, qui mériteraient un examen approfondi.

⁵⁷ Certains voudraient justifier les racines bretonnes de la harpe par les sculptures au fronton des églises et cathédrales de la région, qui ne sont pas différentes de celles qu’on trouve un peu partout en France et en Europe sur les édifices médiévaux. Cf. A. STIVELL / J.-N. VERDIER, *Teleenn... la harpe bretonne*, le Télégramme, 2005. Ainsi, « *la harpe celtique a été tout de même la plus belle trouvaille du nationalisme breton* » (F. Morvan, dans un article sur Alan Stivell, *Ar Men*, août 1997, p.34). Alan Stivell, malgré les contradictions, le reconnaît volontiers lui-même : « *Le nom même de harpe celtique fut imposé par mon père : avant on n’admettait que “harpe irlandaise”, terme plutôt péjoratif dans la bouche des gens du conservatoire* », cité dans F. MORVAN, *Le monde comme si*, p.266. Sur ces paradoxes de la harpe celtique, voir Christelle UCCELLI, *op. cit.*, p.32-33.

⁵⁸ Le festival de harpe celtique de Dinan organise depuis 1984 un concours de composition (Trophée *Carolan*) et d’improvisation (Trophée *Awen*).

⁵⁹ Des présentations et des séances d’initiation sont de plus en plus souvent organisées à l’initiative des enseignants. Les harpes sud-américaines, au répertoire impressionnant de virtuosité rythmique, ont de plus en plus de succès ; les harpes africaines apparaissent timidement (Cf. A. BORREL qui étudie particulièrement la kora et ses rapports possibles avec la harpe celtique : *Quels métissages pour la harpe celtique ?*, mémoire FDCA, 2005).

La difficulté de nomination de ces harpes est à bien des égards révélatrice des problèmes qu'elles posent : elles échappent à une tentative d'identification trop spécialisée. En fait, elles résistent à l'uniformisation de la discipline.

Quel nom pour quel(s) instrument(s)?

La référence reste la harpe à pédales : « *L'institution, fondant l'organisation de l'école de musique sur une logique pyramidale, présente la maîtrise de la harpe à pédales comme l'aboutissement de son enseignement* ⁶⁰ », explique Karine Hahn. Que le terme *harpe* désigne prioritairement la *harpe à pédales* est pour beaucoup une évidence. Certains éditeurs, par exemple, précisent la destination des pièces publiées : « *pour harpe ou harpe celtique* », comme si cette dernière n'était pas aussi une harpe⁶¹.

La nomination est un vrai casse-tête. Karine Hahn, tout en analysant clairement les enjeux, n'arrive pas à se décider sur les termes : « *Les termes employés pour désigner les harpes sont assez révélateurs. La "petite harpe" se définit soit par rapport à une esthétique, soit par rapport à la grande harpe. La locution "petite harpe" caractérise la harpe celtique par rapport à la "grande harpe", et la réduit à son rôle d'instrument d'initiation. Le terme "harpe sans pédales" ne prend sens que comparé à la grande harpe, à pédales; il la définit une nouvelle fois par rapport à sa "grande sœur" de façon privative. Employer "harpe celtique", enfin, enferme la petite harpe dans une esthétique à laquelle elle ne se confine pas* ⁶² ».

Petite harpe? Harpe celtique? Harpe sans pédales? Chaque appellation porte avec elles des fermetures.

Concernant les harpes «anciennes» ce n'est pas plus simple : soit on choisit une qualification historique, relative à une époque, soit une qualification technique relevant de la problématique organologique fondamentale de l'instrument : la question du chromatisme. Mais aucune des deux n'est vraiment convaincante.

⁶⁰ Karine HAHN, *op.cit.*, p.8.

⁶¹ « *Les éditeurs envisagent en tous cas toujours la harpe dans une dualité : pour une pièce pouvant être jouée indifféremment sur l'une ou l'autre, ils précisent presque toujours : "pour harpe celtique ou harpe à pédales", ou encore, "pour harpe sans pédales ou grande harpe" ; ils mélangent alors souvent un terme esthétique et un terme qui désigne une harpe par rapport à l'autre. On ne lit presque jamais "pour harpe avec ou sans pédales" »*, *ibid.* p.9.

⁶² *Ibid.*, p.8-9.

Le terme “*harpe baroque*” convient à une époque mais ne dit, en fait, rien du type d’instrument : les harpes baroques sont aussi diverses que les pays dans lesquels elles ont été jouées : leur facture, leur son et la façon de jouer diffèrent selon qu’il s’agit de “*arpa doppia*” (harpe italienne de la fin du XVIIe siècle à double puis à triple rangée de cordes parallèles), de “*arpa de dos ordeñas*” (harpe espagnole aux cordes croisées) de “*triple harp*” (harpes galloises du XVIIIe siècle dont la pratique comme instrument traditionnel est restée vivace jusqu’au XXe s.).

On parle encore de harpes *gothiques*, *médiévales*, *renaissances*, mais de quels instruments s’agit-il vraiment? Les harpes *renaissances* ne sont autres que des harpes *gothiques*. Ces dernières devaient, autrefois, sonner avec des *harpions*, qui produisaient un “*nazardement*”⁶³ des cordes tout à fait particulier, mais les luthiers d’aujourd’hui ne sont pas encore convaincant quant-à la conception de ces fameux harpions. Du coup, nos harpes *celtiques* modernes ne sont pas si différentes que ça des reconstructions de harpes médiévales...

Les qualificatifs de “*diatonique*”, “*chromatique*”, “*à simple mouvement*”, “*à double mouvement*”, “*à crochets*”, ne sont pas non plus suffisants.

Comment nommer les premières harpes à pédales dont la facture n’a pas grand chose à voir avec celle de leurs descendantes d’aujourd’hui, et dont le toucher se rapproche beaucoup plus de celui des harpes “baroques”? Les “*harpes à simple mouvement*” recouvrent en partie cette réalité des débuts de la mécanique, mais pour un harpiste aujourd’hui, elles désignent souvent aussi des instruments intermédiaires fabriqués en série par les facteurs, pour leur prix moindre que les harpes “*à double mouvement*” modernes.

Historiquement, les “*harpes à crochets*” désignent certaines formes de harpes *diatoniques* du XVIIIe siècle dont on a amélioré les performances, par l’adjonction, en haut des cordes, de crochets que l’on tournait manuellement pour faire les demi-tons, ouvrant par là la voie aux inventions mécaniques qui suivirent. Aujourd’hui, “*harpes à crochets*” est aussi un des noms de la harpe celtique.

Les harpes baroques à plusieurs rangées de cordes peuvent être appelées aussi “*harpes chromatiques*”, mais elles partagent ce nom avec les harpes “*à cordes croisées*” réinventées

⁶³ Proche du jeu de “*nazard*” de l’orgue, Cf. MERSENNE, *Harmonie universelle*, op. cit., III, p.179. Concernant les harpes médiévales, la seule chose peut-être dont on est sûr, c’est qu’on est loin encore d’en avoir retrouvé le timbre si particulier.

par Pleyel au XIXe siècle⁶⁴, et qui ont concurrencé un temps les harpes “*diatoniques à double mouvement de pédales*”...

L’expression “*harpes anciennes*” par opposition aux “*harpes modernes*” n’est pas non plus vraiment satisfaisante. Elle a le mérite d’être plurielle, mais porte néanmoins avec elle le poids poussiéreux de l’ancien, du désuet, du dépassé...

Ainsi, je joue d’un instrument au nom flou, d’un instrument qui est à la fois un et plusieurs, d’un instrument multiforme aux répertoires, techniques et approches parfois très différentes...
Comment puis-je l’enseigner?

Perspectives pour l’enseignement de la harpe...

De par sa diversité, l’instrument “harpe” échappe à la discipline “harpe”. Cette dernière est alors appelée à se définir autrement, d’une façon qui prenne en compte sa diversité, ou tout au moins la rende possible. Comment?

Connaître, accepter et aimer cette diversité initie un rapport au “patrimoine” sensiblement différent : sans cesse réinterrogé, celui-ci devient non plus référence absolue, érigée en valeur intemporelle, mais discutable... Alors, on peut, à proprement parler, se le réapproprier... Cela vaut autant pour les répertoires anciens que qualifiés de “classiques” :

Qui se souvient que jusqu’en 1835, la harpe à double mouvement était interdite au Conservatoire de Paris⁶⁵? Que jusque dans les années 1930, la harpe chromatique « Pleyel » y était représentée? Que les *danses sacrées et profanes* de Debussy ont été composées pour celles-là? Que le célèbre *concerto en sib* de Haendel est pour harpe triple, probablement sous sa forme galloise? Qui se doute aujourd’hui, que connaître un peu mieux les contextes de

⁶⁴ Jusqu’en 1937, les deux classes cohabitaient au Conservatoire de Paris. Aujourd’hui, à ma connaissance, on n’enseigne plus cette “*harpe chromatique*” qu’à Bruxelles.

⁶⁵ Sébastien Érard a déposé son brevet pour le double mouvement en 1810, mais François Joseph Nadermann, dont le frère fabriquait des harpes à simple mouvement, enseignait au Conservatoire de Paris et a imposé cet instrument dans sa classe jusqu’en 1835. Au delà de la concurrence que se livraient les luthiers, il est intéressant de noter que la question du tempérament égal attisait les rivalités : la harpe à double mouvement en effet l’a imposé, alors qu’un autre luthier, Cousineau, avait, quelques années avant inventé une harpe à quatorze pédales pour permettre l’accord mésotonique.

création de ces œuvres, les possibilités de ces divers instruments peuvent apporter un éclairage radicalement nouveau à leur adaptation sur la harpe moderne? Qui sait vraiment que les célèbres études de N. Bochsa, réputées techniquement difficiles sont bien plus aisées à jouer sur une harpe du début du XIXe siècle?

Ainsi, l'instrument, considéré dans sa globalité, son histoire et ses diverses formes, encourage de lui-même le décloisonnement.

Cela impose de reconsidérer ce qui est pour grande part constitutif de la discipline : la place de la "technique". C'est la force musculaire qu'exige la tension des cordes qui semble le plus signifier la spécificité technique de la harpe à pédales. Selon qu'on joue de la harpe à pédales ou des harpes anciennes, on n'aura pas besoin de faire les mêmes exercices pour se muscler. En revanche, développer un toucher efficace au niveau de la production du son avec l'une peut apporter beaucoup au jeu sur l'autre, si plutôt que les opposer, on considère l'accès qu'on peut avoir à l'une ou l'autre comme une richesse et une opportunité d'échanges que nous offre notre époque.

Appliquée aux harpes anciennes d'ailleurs, l'expression "*technique instrumentale*" ne signifie rien de précis : tout dépend des contextes, le musicien apprend des doigtés différents selon les répertoires, et des gestes pour la production des demi-tons tout à fait spécifiques à chaque harpe⁶⁶. Le choix des doigtés imposés par les tablatures espagnoles pour harpe du XVIIIe siècle relèvent-ils de la technique? La disposition des cordes sur une harpe double, triple, ou une harpe gothique, qui implique des repères digitaux différents relèvent-ils de la technique? De quelle technique s'agit-il? Est-elle bien différente de la *scordatura* pour les autres instruments à corde? En vérité, la "technique instrumentale" n'a pas besoin d'être nommée car elle n'est ni autonome, ni préalable à l'exécution de telle ou telle pièce. C'est l'intention musicale qui oriente le geste et non le contraire.

Dans les conservatoires, la harpe celtique a été conçue au départ comme une forme scolaire de la harpe à pédales qui en incarnait alors la forme aboutie, la "*grande*" harpe, harpe "*de concert*". Mais cette hiérarchie n'a pas de sens : il n'y a pas de forme "savante" ou "aboutie"

⁶⁶ et pas seulement à chaque *type* de harpe, car la fabrication des instruments n'est absolument pas standardisée : toutes les harpes "baroques" ou "gothiques" ne permettent pas les mêmes choses.

de la harpe. La harpe à pédales, comme la harpe celtique sont autant scolaires l'une que l'autre dans la mesure où elles sont dans l'école et supposent des dispositifs et approches spécifique concourant à l'apprentissage du geste instrumental et de la musique.

En fait elles sont, par là-même, beaucoup plus que "scolaires" : à la fois, médiation, perspective de création, création sans cesse réactualisées par le geste musical, musique...

Permettons-nous d'être un peu provocants : l'instrument de musique n'est, finalement, qu'un bel objet : ce qui lui donne du sens et de la valeur, c'est d'abord ce qu'on en fait. Il faut voir les instruments joués dans les régions défavorisées pour prendre toute la mesure de cette réalité. Les percussionnistes le savent : couvercles, casseroles et autres bidons sont des instruments tout à fait acceptables du moment qu'on peut en tirer un son que l'on juge intéressant⁶⁷...

La harpe celtique dans cette optique, rassemble des avantages considérables pour faire évoluer les mentalités : son identité relativement floue devient son plus grand atout.

Christelle Uccelli en exprime bien les paradoxes : la harpe celtique est certes, cite-t'elle⁶⁸, « *un cordophone emblématique du monde celtique contemporain. Mais elle est aussi à part, dans la mesure où, se référant à une société disparue (et réinventée⁶⁹) et en dépit du fait qu'elle a de plus en plus droit de cité dans bien des conservatoires, elle n'est ni vraiment classique, ni tout à fait traditionnelle* ». Le problème, en effet, n'est peut-être pas tant de fonder ou de justifier par une appartenance plus ou moins discutable la place d'un instrument, mais par l'usage qui en est fait ici et maintenant. La harpe celtique n'a ainsi pas vraiment d'autre existence que celle que les musiciens qui en jouent lui confèrent.

Pour des raisons pratiques évidentes (une harpe celtique est facilement transportable et coûte jusqu'à dix fois moins cher qu'une harpe à pédales) elle est particulièrement adaptée aux demandes de la pratique amateur. Elle peut, si on l'accepte, devenir l'instrument typique d'un changement de

⁶⁷ En voyage au Cameroun, j'ai pu toucher une harpe dont la table était faite en aluminium récupéré, bricolée, comme le reste on ne sait comment, dans une joyeuse confusion des matériaux de récupération... et qui sonnait sans aucun doute de façon plus convaincante qu'une harpe médiévale que m'avait fabriqué à l'époque un luthier jurant de l'authenticité de ces modèles.

⁶⁸ Citation de Armel MORGANT, "la harpe irlandaise", dans la revue *Ar Men*, éd. Le chasse-marée, février 1997, p.34, tirée de Christelle UCCELLI, mémoire FDCA, *op. cit.* p.33.

⁶⁹ La mention entre parenthèse est un ajout de C. Uccelli à la citation originale.

perspective : grâce à elle le musicien revient à une place d'honneur : il ne peut plus être simple exécutant, caché derrière son instrument et son pupitre. Il est responsable, musicien, central.

Cette perspective pourrait faire apparaître, à côté des harpes celtiques, d'autres types d'instrument dans nos établissements. J'ai rencontré par exemple un luthier qui fabrique des copies de harpes bohémiennes du XIXe siècle, harpes simples, peu onéreuses, très légères, à la tension de cordes et la sonorité proches de celles des harpes baroques. Il accepte d'en changer les crochets⁷⁰ d'origine par des crochets modernes, plus perfectionnés, sur le modèle de ceux des harpes celtique. Du coup, cet instrument, dont la tradition s'est perdue depuis un siècle, pourrait présenter une alternative intéressante à la harpe celtique⁷¹ pour les personnes attirées par la musique ancienne qui n'ont pas les moyens de se confronter aux difficultés que posent les demis-tons sur harpes plus anciennes, qu'elles soient diatoniques ou chromatiques.

Les harpes sans mécanique imposent aux professeurs un effort important, car ils n'ont souvent, eux-mêmes, durant leurs études, pas joué de ces instruments. Pourtant la question de l'instrument utilisé est finalement secondaire. Alors, la spécialité du professeur se définit autrement : sa propre pratique est une ressource, une aide précieuse pour faire gagner du temps à l'élève en lui proposant, dans les moments de blocage, des solutions techniques à la réalisation de ses objectifs.

Alors, dans l'école de musique, le diatonisme de la harpe celtique qui certes, l'empêche de jouer une grande partie du répertoire "classique", ne pourra plus la première cause de son abandon en 2^{ème} cycle : les préférences des élèves, seules en décideront. Comment rester libre par rapport au répertoire? Comment laisser un maximum d'ouvertures possibles⁷²?

La présence, dans les conservatoires, de "*départements*" établis sur des critères esthétiques, propose de telles ouvertures. Permet-elle de faire évoluer la conception commune de l'enseignement des disciplines instrumentales "classiques"? Ce n'est pas sûr. Mais le fait que les diverses esthétiques y soient représentées conduit inévitablement à se poser des questions.

⁷⁰ Les crochets servent à faire les demis-tons : on les actionne de la main gauche, directement sur la console de l'instrument.

⁷¹ Voir annexe 5.

⁷² Voir en Annexe 6 notre contribution à l'élargissement du répertoire de la harpe celtique.

C) La musique ancienne : une esthétique constituée en *département pédagogique*?

Les instruments "historiques"

La musique ancienne s'est imposée dans le paysage musical depuis des années 1970. Cela ne s'est pas fait sans mal, on se rappelle de la violence des débats auxquels le phénomène donna lieu. Notons que c'est l'emploi des instruments anciens et du diapason, qui ont été les plus polémiques. Cela n'est pas un hasard : l'idée de la supériorité technique des instruments modernes, et l'oreille, telle qu'elle s'était construite par des années de solfège étaient menacées. Or l'une et l'autre étaient le fruit de la disciplinarisation sur laquelle s'était établi le conservatoire; elles constituaient pour une bonne part l'identité de la musique "*classique*"⁷³, qu'on appelle encore parfois "*grande musique*".

Avec le temps, la musique ancienne s'est fait une place dans l'institution. Aujourd'hui, elle a perdu de son impertinence et ne choque plus personne. Elle porte aussi ses dangers, dont le plus inquiétant est, selon le mot d'Antoine Hennion⁷⁴, le "*traditionalisme*" où « *l'objet "musique ancienne" serait institué comme original à respecter, et qu'on pourrait appeler, en poussant un petit peu, le syndrome St Nicolas du Chardonnay* ». Or « *le traditionalisme, c'est d'abord le contraire de la tradition, qui par définition ne peut être visée en tant que telle, qui ne se pose pas le rapport au passé, mais vit dans le présent ce qui la tient au passé* ».

La prétention à l'*authenticité* renferme et bloque, mais elle n'est peut-être qu'une manière de se faire une place dans la hiérarchie des musiques encore à l'œuvre aujourd'hui.

L'intégration du clavecin, de la flûte à bec, de la viole de gambe, et parfois même du luth ne s'est pas faite d'un coup : elle a suivi, dans un premier temps, un ordre qui ne bousculait pas

⁷³ "*Classique*" ici ne signifie pas un *style*, celui de Haydn, Mozart ou Beethoven, le terme est à prendre dans son sens premier: « *qui mérite d'être imité ; qui fait autorité, qu'on enseigne dans les classes ; qui appartient à l'Antiquité greco-latine considérée comme la base de l'éducation et de la civilisation* » (Petit Robert).

⁷⁴ Antoine HENNION, *Musique ancienne aujourd'hui, quels enseignements pour demain ?* Colloque de Strasbourg ... *op.cit.*, Conclusion, p.169.

trop l'organisation en place. Les établissements ont accueilli d'abord des instruments qui avaient un répertoire soliste important, dépassant les frontières d'une esthétique trop explicitement datée; l'existence d'un répertoire contemporain a probablement aussi beaucoup compté. Le clavecin et la flûte à bec sont encore souvent les seuls représentants de la *musique ancienne*. Ainsi, jusqu'à l'année dernière, il existait des CA de clavecin et de flûte à bec, à côté des CA de musique ancienne. La viole de gambe, à la mode dans les années 1990, a eu également son CA, mais cela n'a pas duré. Au CNSM de Lyon les instruments anciens ont été d'abord réunis dans le département appelé "*clavecin et musique ancienne*", comme si l'autorité du clavecin était nécessaire pour justifier au départ, la présence de la *musique ancienne* dans un établissement aussi prestigieux.

Maintenant, la musique ancienne se heurte encore à la question des disciplines instrumentales. S'il n'y a plus de CA "disciplinaires", le problème n'est pas résolu pour autant. Il reste sous-jacent, non-dit, alimentant un peu plus les paradoxes : lors du dernier concours de professeur d'enseignement artistique organisé par le CNFPT, le nombre des candidats était tel que le jury formé de 12 personnes s'est partagé en 4 et, c'est tout à fait logiquement, que les candidats ont été orientés selon leurs disciplines vers tel ou tel jury.

Si la musique ancienne a du mal à se définir elle-même comme discipline dans l'école de musique, c'est parce que ce n'est évidemment pas qu'une affaire d'instruments historiques...

Qu'est-ce que la musique ancienne?

A la fin des années 1980, alors que les querelles qui ont agité ses débuts n'étaient pas encore terminées, Philippe Beussant écrivait pour faire entendre, à côté de la cacophonie des médias, une voix posée sur la question du baroque :

« Le diapason, les notes inégales, les instruments anciens, l'authenticité historique, les castrats, le tempérament, le pincé, les ports de voix... Que tout cela serait simple si l'on se souvenait de l'essentiel... Bien entendu, toutes ces questions sont importantes, et on doit en parler, mais elles ne sont que techniques⁷⁵ ».

⁷⁵ Philippe BEAUSSANT, *Vous avez dit baroque ?*, Actes Sud, 1988, p.16

L'enjeu n'était pas là en effet : il était beaucoup plus profond, et aussi beaucoup plus lourd de conséquences : la musique ancienne a introduit, selon les mots d'Antoine Hennion, une dimension "historienne" : « *La rupture qui s'est produite c'est la rupture "historienne" (...) l'histoire c'est d'abord la prise de conscience d'une distance, et d'une distance irrémédiable (...). Pour pouvoir rétablir un lien avec le XVIIe siècle, écouter, comme, autre une époque qui n'est plus la nôtre, il ne faut surtout pas jouer sur la confusion. Il faut au contraire prendre la mesure précise de ce qui nous sépare définitivement des siècles passés* ».

Notre écoute en effet, n'a rien à voir avec l'écoute d'autrefois. Elle est « *cadrée par une multitude d'autres écoutes, et un long travail sur les œuvres d'apprentissage, d'incorporation, d'analyse, de comparaison* ». Ainsi, nous entendons Bach, par exemple, « *à travers une filiation, des intermédiaires, qui ont transformé autant sa musique que le cadre, au sens fort, à travers nous le recevons*⁷⁶ ».

Du coup, "revenir" au jeu de l'époque permet, poursuit Hennion, de « *faire apparaître cette distance en jouant sur le retour (recours?) à des moyens différents, qui remettent en cause notre réception "naturelle", anhistorique de Bach, et qui nous forcent à mettre en tension notre écoute et sa musique* ».

Cette attitude, finalement, est radicalement moderne. Comme le soutenait Jacques Merlet⁷⁷ : « *Il ne s'agit pas seulement de reproduire des techniques observées, mais avant tout de comprendre les systèmes de pensée qui sous-tendent la composition des œuvres. Si l'on n'y prend garde, on risque d'installer une idée de la musique ancienne qui ressemble étrangement à celle qu'on se faisait de la musique classique, et qui a abouti à une fossilisation de celle-ci. Il ne suffit pas de savoir comment est fait un instrument ancien, il faut retrouver l'état d'esprit même qui l'a fait naître, ainsi que la musique composée pour lui (...). La modernité de cette attitude est une sorte d'exploration : on va à l'intérieur de quelque chose qui nous est complètement étranger. Dans cette fin de siècle, tel est l'enjeu des structures d'enseignement de la musique ancienne* ».

⁷⁶ Antoine HENNION, *Musique ancienne aujourd'hui...*, conclusion au Colloque de Strasbourg, p.170.

⁷⁷ Résumé de l'intervention de Jacques MERLET, *Musique ancienne aujourd'hui... op. cit.*, p.11.

Ainsi, le propos de la musique ancienne n'est pas tant de s'occuper de l'interprétation *de* répertoires oubliés, c'est bien plutôt de changer notre rapport aux musique du passé en général, et de redonner sens à l'interprétation.

“Ancien” est un terme relatif. Il s'oppose à moderne, contemporain, actuel... “Ancien” situe les choses en rapport avec aujourd'hui; il introduit une distance. Le choix de ce terme est très significatif : il dit, comme le souligne Hennion, que jusque là, la musique était considérée comme *an-historique*. Or la *musique ancienne* désigne les musiques d'*avant* l'institution du Conservatoire; elle se pose en opposition radicale avec l'idée que les œuvres seraient absolues et intemporelles. Or cette idée, le Conservatoire l'a toujours défendue, dans son nom même. Le mouvement vers la musique ancienne peut être comprise dans ce sens-là. Du coup son plus grand apport est de changer le statut de l'interprète. Même si l'on sait combien l'improvisation était importante pour Liszt par exemple, rares sont aujourd'hui les musiciens qui osent toucher au texte de ses partitions sanctuarisées par la tradition. Si la musique n'est plus an-historique, si l'œuvre n'est plus absolue, alors le musicien ne peut plus être un simple exécutant.

Aussi paradoxalement que cela puisse paraître, quelle que soit le répertoire qu'il joue, par sa lecture, par sa responsabilité d'acteur (ou plutôt de “metteur en scène”), le musicien en fait une musique forcément contemporaine⁷⁸.

La musique ancienne dans l'école de musique

Les enjeux pour l'école de musique sont considérables.

Nous ne sommes pas en mesure de dresser ici un état des lieux de ce qui s'est passé depuis que s'est tenu il y a dix ans à Strasbourg le colloque intitulé « *Musique ancienne aujourd'hui, quels enseignements pour demain?* ». Il semble cependant que les questions posées par A. Hennion soient toujours d'actualité :

⁷⁸ Plus largement, M. de CERTEAU étudie l'interprétation : « *Irrecevables aussi les présupposés de l'analyse qui se fixe sur le produit, par exemple sur le texte, et qui néglige cette praxis qu'est la lecture. Elle est aveugle. Elle “oublie” au moins deux problèmes essentiels : D'une part le sens du texte est l'effet des procédures interprétatives appliquées sur la surface de ce texte. Aussi la permanence des textes est-elle un élément secondaire par rapport à la disparité des manières de les lire, puisque celles-ci affectent de significations hétérogènes les mêmes objets culturels(...). D'autre part, l'idéologie qui prétend vouloir s'en tenir au texte et le laisser parler ignore son propre fonctionnement. Ce qu'elle dit cache ce qu'elle fait, à savoir, interdire toute autre pratique interprétative* », *la Culture au pluriel*, 1974, p.279.

Soit, assumant le danger d'une spécialité de plus, l'école de musique « *crée une sorte de ghetto institutionnel*⁷⁹ », soit elle prend acte du fait que le qualificatif “*ancien*”, au bout du compte, peut s'appliquer à toutes les musiques qui ne sont pas strictement “contemporaines”, et concerner aussi bien Bach que Schumann ou Stravinsky...

Malheureusement, il semble que jusqu'à aujourd'hui, la première solution l'ait emporté... Souvent l'expression “musique ancienne” en vient même à désigner exclusivement la musique baroque, et principalement la musique baroque du XVIIIe s. C'est le cas par exemple aujourd'hui dans le cursus de musique ancienne du CNSM de Paris. Mais partout, les risques de fermeture et d'institutionnalisation passive sont très grands. Les concerts deviennent ennuyeux dès que l'on veut montrer sa virtuosité plutôt que transmettre des émotions.

Pourtant, « *prendre conscience de la distance au passé, dit Hennion, c'est aussi se donner les moyens de rétablir les liens possibles avec lui. Certes c'est toujours de nous-mêmes qu'il s'agit et le problème est de faire un cheminement pour nous retrouver nous-mêmes, mais non pas à travers une identité (...). Au contraire, à travers une altérité*⁸⁰ ».

Alors les disciplines instrumentales “classiques” ne seraient plus opposées aux esthétiques. Au contraire, elles se repositionneraient dans des contextes esthétiques consciemment identifiés.

La formation musicale s'en trouverait, elle aussi, considérablement modifiée. Jean-Yves Haymoz le défend : « *La formation musicale à l'ancienne est une nécessité non seulement pour le musicien qui pratique la musique ancienne mais aussi pour le musicien moderne, car beaucoup de concepts liés à l'interprétation de la musique ont changé au cours de notre siècle. Commencée vers les années 40, cette transformation a conduit au “solfège moderne” qui est aujourd'hui en crise(...). Pour l'école de musique, il est important de faire bénéficier tous les élèves de la remise en question des mythes du XIXe siècle sur toute l'histoire de la musique. Quelques exemples :*

- *La tonalité moderne, qui conduit à laisser de côté tout ce qui n'est pas majeur ou mineur en donnant plus d'importance à la lecture des accidents de la clé qu'à l'écoute des fonctions mélodiques (...).*

⁷⁹ Anoine HENNION, *op.cit.*, p.169.

⁸⁰ *ibid.*, p.171.

- *Les soi-disant “règles de composition” qui font des compositeurs des esclaves d’une loi mystérieusement secrète, sans chercher à former le goût, l’écoute des styles, des modes et des sonorités*
- *Le refus de « comprendre » la musique et la peur de découvrir que les musiciens utilisent un vocabulaire technique car cela pourrait tuer leur “expressivité pure”⁸¹».*

⁸¹ Jean-Yves HAYMOZ, “La formation musicale à l’ancienne”, dans *Musique ancienne aujourd’hui, quels enseignements pour demain ? ... op. cit.*, p.83-94.

III. De l'enseignement à l'apprentissage...

On a tendance à considérer que la mission des conservatoires réside dans l'articulation équilibrée entre l'enseignement d'instrument *de musique* et la musique. Mais on ne se demande pas souvent ce que l'élève attend de l'école de musique et ce que, par conséquent, il est prêt à en recevoir. Lorsqu'il choisit un instrument, veut-il vraiment *de* la musique? Les enquêtes le montrent⁸², ses motivations sont multiples et échappent plus souvent qu'on ne le croit à notre appréhension. En fait les élèves construisent progressivement des références, des points de repères à partir desquels leur projet s'ancre dans la musique.

L'instrument n'est probablement qu'un espace parmi d'autres de ce cheminement. Mais, dans la mesure où il impose avec lui un répertoire, une histoire, une esthétique, qui n'ont, eux, le plus souvent, pas été choisis, sans doute faut-il se donner les moyens de proposer un maximum d'ouvertures.

Finalement, il s'agit de penser l'enseignement artistique non pas seulement en fonction de ce que l'on veut y transmettre mais aussi en fonction de ce qu'on veut y construire. Cela demande du courage, suppose de faire des choix et exige une redéfinition des valeurs et des moyens nécessaires.

A) la solution de la *transversalité*.

La notion de transversalité

La notion de *transversalité* est apparue depuis quelques années dans l'enseignement. Elle suscite beaucoup d'engouement. À bien des égards, elle apparaît comme une solution pour résoudre les problèmes de cloisonnement.

Mais qu'est-ce que signifie-t'elle au fonds?

⁸² Voir J. Cl. LARTIGOT, *L'apprenti instrumentiste : la musique sur mesure ?, du projet de l'élève à la médiation des situations d'enseignement*, thèse de doctorat, 1994.

Le terme est récent, il renvoie à “transversal” : « *qui traverse une chose en la coupant perpendiculairement à sa plus grande dimension* ⁸³ ». En pédagogie la *transversalité* serait ainsi un lien à construire entre plusieurs enseignement, à la convergence de leurs préoccupations, et se définirait à partir de ce qui est commun à plusieurs disciplines.

Concernant l’enseignement de la musique le terme est de plus en plus employé :

« *Pôles structurants en matière de formation artistique, les établissements d’enseignement en danse, musique et théâtre exerceront leur mission pédagogique (...) avec le souci de favoriser la transversalité et les temps d’enseignement communs entre les disciplines* ⁸⁴ ».

« *Que ce soit dans le cas d’un cursus complet ou d’un cursus spécifique, il est important d’éviter la segmentation des apprentissages et de mettre en œuvre les transversalités nécessaires* ⁸⁵ ». Le dernier *Schéma d’Orientation* en appelle au décloisonnement : « *Grâce à la collaboration entre les pédagogues et à leurs initiatives, des liens peuvent être développés entre les contenus d’enseignement qui, au lieu de se juxtaposer, gagnent en cohérence et en complémentarité. Il est alors possible d’atteindre l’ensemble des objectifs définis dans le cadre des formations proposées sans faire systématiquement de chaque objectif, l’objet d’un cours spécifique* ». Ainsi, les responsabilités devraient-elles être partagées, et les objectifs communs.

Des usages différents

Le terme *transversalité* recouvre néanmoins des implications bien différentes selon les lieux et les personnes. En voici quelques exemples :

- On propose un spectacle autour d’une œuvre ou d’un thème, et chaque classe participante prépare des pièces à jouer à cette occasion. Des enseignants coordonnent le tout, au prix d’un gros investissement. Ce sera par exemple, la création d’un conte musical, d’un spectacle... Cela donne lieu à des moments aussi riches qu’intenses au niveau humain, mais les rencontres se font surtout au moment de la générale ou du spectacle. La *transversalité* ici c’est un travail entre plusieurs classes dans un but commun.

⁸³ Définition du *Petit Robert*. Le substantif “*transversalité*” n’existait pas encore dans l’édition de 1989.

⁸⁴ *Charte de l’enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001.

⁸⁵ *Schéma d’Orientation...*, 2005.

- Certains conservatoires organisent des rapprochements plus poussés, où la production du spectacle n'est pas seulement un but en soi mais l'occasion de rencontres, de confrontations, de questionnements et d'un travail spécifique. C'est par exemple ce qui se fait à l'ENM de Villeurbanne sous l'appellation "*transversales de projet*" : elles réunissent des pratiques diverses autour de problématiques esthétiques communes, permettant ainsi la confrontation de points de vue, de procédure, et d'approches différentes. « *Elles fonctionnent, explique Martial Pardo, par affinités, ce sont des moments uniques forts, géniaux pour tous ceux qui y participent mais sans lendemain (...) Par exemple, une année on a monté un projet autour des musiques orientales réelles et fantasmées : les turqueries réelles (musique classique turque) et fantasmées (Mozart; musique baroque)*⁸⁶ ».

- La Cité des Arts de Chambéry, qui regroupe dans un même bâtiment le CNR, une école de musique actuelle, l'ensemble des formations artistiques de la ville et les diverses structures de pratique amateur, a fait de la *transversalité* son identité. Lors de notre entretien, le directeur adjoint exposait le projet de cette structure unique : « *Le principe de base de la Cité est d'éviter les cloisonnements : le projet est de faire de cet espace un lieu de rencontres, et pas une maison où se côtoieraient de loin des locataires. Cette idée de transversalité correspond à l'évolution actuelle de la création. Elle est considérée comme lien/rencontre entre différentes formes artistiques*⁸⁷ ». La notion de *transversalité* ici se rapporte avant tout au constat que les frontières entre les différents arts sont de moins en moins nettes, et de plus en plus perméables les unes aux autres. Elle n'a pas tant pour vocation de conduire à une redéfinition des enjeux et moyens de l'enseignement des disciplines artistiques, que d'ouvrir des perspectives. Cette représentation de la *transversalité* donne lieu à des rencontres artistiques à tous les niveaux, sortes de portes ouvertes à tous, parents, élèves, et même public extérieur à l'établissement : « *Une fois par an, une semaine est consacrée aux "Rencontres improvisées" où élèves et parents sont invités à découvrir d'autres pratiques représentées à la Cité* ».

Si *transversalité* peut désigner autant de choses, c'est parce que les liens entre les disciplines se font à différents niveaux.

⁸⁶ Voir entretien avec Martial PARDO, annexe 2.

⁸⁷ Voir entretien avec Jean-Claude DIJOURD, annexe 1

Pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité

Les différents types de rapprochement entre les disciplines scientifiques ont été depuis longtemps étudiés. Appliqués à la musique, les notions de *pluridisciplinarité* et d'*interdisciplinarité*, font apparaître des différences considérables.

Alors qu'on souhaite de plus en plus faire de l'école de musique un lieu constructif de *pratique amateur*, il nous semble fondamental de clarifier le sens de la *transversalité* pour évaluer la cohérence entre les moyens et les buts.

- La *transversalité* la plus souvent envisagée dans l'enseignement de la musique relève de la *pluridisciplinarité*. Celle-ci, explique Pierre Delattre, est le premier échelon du rapprochement entre les disciplines. C'est « *l'association de disciplines qui concourent à une réalisation commune, mais sans que chaque discipline ait à modifier sensiblement ses propres méthodes*⁸⁸ ». Elle ne se définit que par un objectif commun, comme la production d'un spectacle. Un modèle typique de la pluridisciplinarité en musique, est par exemple l'opéra⁸⁹ : les différents corps de métier concourent à la réalisation de l'œuvre; chacun remplit le rôle qui lui est attribué. Dans l'enseignement, la pluridisciplinarité ne remet pas fondamentalement en cause le cloisonnement des classes. En fait la production oriente le travail et les apprentissages visés sont rarement pensées. Il peut se passer beaucoup de choses pour les élèves, mais de façon aléatoire, c'est seulement la situation qui rend cela possible.

- Le deuxième niveau du rapprochement entre les disciplines, c'est l'*interdisciplinarité* qui « *poursuit des objectifs plus ambitieux. Son but est d'élaborer un formalisme suffisamment général pour permettre d'exprimer dans un langage unique les concepts, les présuppositions, les contributions d'un nombre plus ou moins grand de disciplines qui, autrement resteraient cloisonnées dans leurs jargons respectifs* ». À l'ENM de Villeurbanne, suivant les problématiques sur lesquelles s'axent les projets, les *transversales de projet*, mais plus encore, les *transversales pédagogiques* qui s'inscrivent dans la durée⁹⁰, relèvent de l'*interdisciplinarité*. Ces dernières sont cependant difficile à mettre en œuvre et se heurtent parfois à la résistance des enseignants.

⁸⁸ Pierre DELATTRE, article "Recherches disciplinaires", *Encyclopedia Universalis*, 2003.

⁸⁹ Cf. Benoit MOREL, *op. cit.*, p.22-24.

⁹⁰ Voir entretien avec Martial PARDO, annexe 2.

- Michel Develay va plus loin encore en proposant le concept de *transdisciplinarité*. Il repose sur une théorie de l'apprentissage élaborée par les Sciences de l'Éducation. B. Morel⁹¹ explique : « *pour comprendre le véritable sens de la transdisciplinarité, il faudrait au préalable entendre le terme discipline dans le sens d'une matière qui demanderait l'utilisation de connaissances procédurales disciplinaires pour développer un réseau notionnel au travers d'une tâche disciplinaire donnée*⁹² ». Les “connaissances procédurales”, le “réseau notionnel”, la “tâche” sont des notions complexes qui ne peuvent être envisagées que dans la mesure où les disciplines sont allégées de leur poids historique. Ce qu'on peut conclure de la notion de *transdisciplinarité*, c'est que tant que les disciplines porteront en elles, sans que l'on s'en rende compte, le sens d'organisation méthodique, égalitaire et hiérarchique de la diversité des phénomènes, une réelle *transversalité* sera difficile.

Ainsi, la *pluridisciplinarité*, l'*interdisciplinarité* et la *transdisciplinarité* ne poursuivent pas les mêmes objectifs. Du coup la *transversalité* court le risque de n'être qu'un mot plus ou moins vain... c'est ce qui se passe souvent, faute de temps, de moyens, de concertation, et sans doute aussi de conviction de la part des équipes pédagogiques. Le terme est trop flou pour faire, seul, changer les choses. C'est un joli mot, prometteur, comme l'a été la *formation musicale*. Pourtant cette dernière n'a pas encore partout remplacé le solfège.

La question des objectifs

Le plus souvent ce qui est visé échappe aux élèves. Le concert, l'audition, malheureusement encore parfois l'examen, sont les objectifs le plus souvent poursuivis.

Dans sa thèse, Jean-Claude Lartigot explique à quel point l'enseignement est subordonné à la production : « *Le désordre des tâtonnements des élèves, progressivement orientés vers la conformité à un modèle intangible, son acculturation à une esthétique dominante, sont finalisés par les attentes impératives du monde à la production musicale : les chefs*

⁹¹ Benoit MOREL, *op.cit.*

⁹² Cf. M. DEVELAY, *de l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris, p.56. Les “connaissances procédurales” sont « *constituées par une suite organisée d'actions permettant d'atteindre le but poursuivi* » (p.41). Le “réseau notionnel” est « *une multiplicité de parcours* » visant à construire la connaissance non plus comme des « *savoirs à aborder dans un cadre déterminé et immuable relevant de la structure de la discipline enseignée mais situés au cœur de multiples relations, de sorte qu'il n'existerait pas une voie royale pour les accoster* ». (p.54).

d'orchestre, les compositeurs, les jurys de recrutement recherchent chez les "produits aboutis" les qualités nécessaires optimales à l'exécution des musiques... Les procédures successives de sélection sont autant de tentacules introduits dans l'initiation du "pas encore musicien" pour lui indiquer le sens et les impératifs de son parcours⁹³».

Le problème se pose alors de façon très claire : la production appartient en effet en premier lieu aux professionnels. Or dès le début, l'apprentissage est construit dans ce but. La question de la pratique amateur demande plus que jamais à être explicitée : peut-on légitimement attendre des musiciens formés dans nos écoles, que les concerts qu'ils feront peut-être, après qu'ils les aient quittés soient leur motivation essentielle? Dans ce cas, quelles occasions de se produire leur propose-t'on? Dans la mesure où les professionnels eux-mêmes, dans la conjoncture actuelle ont de plus en plus de mal à trouver des concerts, cela semble assez improbable. Prenons le problème dans l'autre sens : la pratique amateur ne peut-elle pas se définir dans un contexte plus large? L'avenir de nos structures d'enseignement est en jeu dans cette question, mais pas seulement : l'avenir de nos métiers de musiciens, d'enseignants, et la place de la musique dans la société le sont tout autant.

Un certain nombre de pratiques enseignées au conservatoire sont cœur de cette problématique : la formation musicale, bien sûr, mais aussi les "pratiques collectives" en général.

Lætitia Bougnol a consacré un mémoire à ces problèmes :

« Les apprentissages effectués en cours de musique de chambre sont centrés sur le répertoire. L'œuvre travaillée devient souvent le but de l'enseignement, la finalité du travail étant régulièrement la production en concert ou en audition (...). Le travail musical d'ensemble que nous proposons dans le cadre du cours d'instrument a des objectifs différents : on n'accède pas à la pratique de la musique d'ensemble à partir d'un répertoire donné mais des individus, de leurs moyens, de leurs besoins et de leurs envies⁹⁴».

Ainsi, on devrait considérer la musique d'ensemble comme un moyen d'apprentissage, et non comme l'aboutissement de la formation : *« A l'inverse de la musique de chambre, l'"outil"*

⁹³ Jean-Claude LARTIGOT, *L'apprenti instrumentiste ...*, op. cit., 1994, p.40.

⁹⁴ Lætitia BOUGNOL, *Quelle place pour la musique d'ensemble dans l'enseignement du piano ?*, mémoire FDCA, ,1995, p.27.

musique d'ensemble permet de s'adapter aux apprenants et aux objectifs fixés. Cet outil permet des apprentissages musicaux et instrumentaux fondés sur l'élève et non sur le répertoire et il permet aussi de conduire à des pratiques sociales amateur... »

Sitôt que l'on pense "pratique amateur", on est conduit à imaginer de nouveaux modèles de fonctionnement pour sauver l'école de musique du risque de l'inadéquation. Cela suppose de redéfinir beaucoup de choses qui nous paraissent pourtant souvent à première vue évidentes. Les disciplines redeviendront peut-être alors complètement pertinentes.

Tel est l'enjeu que décrit Eddy Schepens :

« L'enseignement de la musique, s'il veut échapper aux problèmes nés de son institutionnalisation et à certains des paradoxes auxquels il est confronté aujourd'hui, devra se refonder au départ d'une redéfinition de ses objets : d'une conception où ils étaient premiers, où, isolés comme tels par la double rationalisation de la musique et de son enseignement, il faut passer à une conception qui rassemble divers objets musicaux choisis pour leur capacité à faire développer, au départ de leur résistance propre, des compétences gestuelles, cognitives et procédurales spécifiquement repérées et coordonnées en matrices disciplinaires, volontairement et activement définies par la discipline musicale scolaire elle-même⁹⁵. »

La question fondamentale, qu'on ne peut plus faire l'économie d'envisager avec clairvoyance, c'est de savoir quel musicien on veut vraiment former. A partir de là, les moyens pour y parvenir pourront être discutés.

Ce dont il s'agit, au fond, c'est de reconsidérer les enseignements proposés en fonction des apprentissages que l'on projette de faire acquérir à nos élèves et non pas d'imposer une seule et même voie à tous, pour ne pas avoir à remettre en cause nos spécialités et modèles de fonctionnements.

⁹⁵ Eddy SCHEPENS, *L'école de musique reste à inventer*, op. cit. p.89.

B) Comment reconsidérer les contenus d'enseignement au départ des apprentissages visés?

Apprendre la musique...

Depuis quelques années, les Sciences de l'Éducation ont élaboré la théorie de la médiation : l'apprentissage ne se fait pas parce que les contenus d'enseignement sont plus ou moins bien présentés par les professeurs, mais parce que dans ces contenus, l'élève trouve des repères qui lui sont propres, et qu'il recoupe progressivement avec d'autres expériences. L'apprentissage se construit de multiples façons, et le meilleur spécialiste ne pourra rien enseigner à ses élèves si cela ne fait pas sens pour eux. La théorie de la médiation va jusqu'au bout de cette logique : l'objet à transmettre n'a pas d'existence autonome.

Ainsi l'expose Antoine Hennion⁹⁶ : « *L'hypothèse de la médiation est d'abord une exigence méthodologique radicale : que se passe-t'il si l'on affirme jusqu'au bout qu'il n'y a pas de réalité première de l'objet, transmise par ses médiateurs, non plus que de sociologie ou de psychologie propres au sujet récepteur? Au lieu de voir les médiateurs culturels comme les instruments de transmission entre des réalités premières obéissant à leurs propres logiques (la musique d'un côté, le public, le marché, le social de l'autre), nous faisons l'hypothèse que ces réalités sont le résultat d'un travail de médiation qui consiste précisément à établir ce partage, à produire, simultanément et l'un par l'autre, l'objet culturel et son public* ».

Du coup, la musique change de statut : elle devient toute entière, comme le dit Hennion, un « *art de la médiation* »⁹⁷. Elle n'est ni un objet transcendant à révéler, ni un donné immédiat, incarné par le musicien et par là radicalement subjectif. Elle se situe dans la tension entre les deux, car « *il n'y a jamais de musique en face de nous, il y a un interprète, un instrument, une partition, (on) construit la musique à partir de ça* »⁹⁸.

La médiation, n'est pas, en effet, explique Hennion, « *un moyen du sujet ni un messenger de l'objet. Elle est première aux deux termes de ce couple qu'elle n'arrête pas de réécrire* »⁹⁹.

⁹⁶ Antoine HENNION, *Comment la musique vient aux enfants*, op. cit. p.229.

⁹⁷ Jean-Claude LARTIGOT demande non sans provocation : « *Et si la musique n'existait pas?* », op.cit. p.331.

⁹⁸ A. HENNION, *Musique ancienne aujourd'hui, quels enseignements pour demain ? ...* op. cit., conclusion p.174.

⁹⁹ A. HENNION, *Comment la musique vient aux enfants*, op. cit., p.228.

L'apprentissage de la musique est ainsi doublement, pourrait-on dire, au cœur de la question de la médiation : de par le fonctionnement de l'apprentissage et de par la réalité non objectivable de la musique. La *musique* perd de son sens en soi, mais le *musicien* acquiert une consistance plus grande. Ainsi, « *l'enfant mené au cours de musique n'a rien de tel que la "musique" devant lui : il a un professeur, un instrument, des manuels, des exercices... . Il devient musicien lorsqu'il voit la musique derrière ses médiations, lorsque celles-ci ne sont plus perçues comme telles, mais comme des moyens parmi d'autres d'atteindre la musique : tout comme le critique, le professeur aura réussi sa tâche de médiateur lorsque l'enfant ne le verra plus que comme un intermédiaire, un moyen-terme entre lui et la réalité musicale – ou peut-être mieux encore, un obstacle à éliminer*¹⁰⁰ ».

Reprenant ces analyses, Eddy Schepens remet les choses à leur place : « *Concevoir la musique elle-même comme une série ininterrompue de médiations croisées permet au sociologue de réinstaller l'homme (l'acteur) dans la musique : cela permet aussi, à une réflexion sur l'enseignement de la musique, de pacifier le rapport entre objet d'art et sujet d'art, entre théorie et pratique, entre indicible et enseignement*¹⁰¹ ».

Nous en sommes venus à ces réflexions, à partir de la musique ancienne, ce n'est pas un hasard : la musique ancienne a été sans doute, dans l'institution, la première à prendre en compte cette dimension : « *C'est l'un des endroits actuels où la question des médiations musicales se joue de la façon la plus ouverte. "Écouter l'autre", c'est tout sauf passif, cela demande une activité sans cesse renouvelée, cela passe par un tas de médiations, cela suppose une formation, une réformation, une réforme, cela passe par des allers-retours continuels entre un temps disparu et nous : de faire tout le chemin qui nous fait retrouver l'autre en soi-même*¹⁰² ».

¹⁰⁰ A.HENNION, *op.cit.*, p.228-229.

¹⁰¹ Eddy SCHEPENS, *op.cit.*, p.80.

Cf. aussi HENNION, *Musique ancienne aujourd'hui, quels enseignements pour demain ?...*, conclusion : « *L'idée de médiateur est très importante pour un musicien. Elle nous arrache à une mauvaise définition de l'objet, comme un original fixe qu'il s'agirait de reproduire (...)* Une autre façon de parler de notre rapport aux moyens de la musique ancienne, partitions Urtext, copies d'instruments, etc., c'est bien de les penser comme des médiateurs, et non comme des outils ou des supports techniques ».

¹⁰² A. HENNION, *ibid.* p.174.

La discipline d'enseignement

Lorsque l'on considère que l'enseignement participe de la médiation, les disciplines trouvent à se refonder en prenant en compte le fonctionnement de l'apprentissage.

Les spécialités "violon" ou "harpe" ou "formation musicale" ne sont plus premières; et l'enseignement ne peut plus vraiment suivre un ordre prédéterminé¹⁰³. Elles fournissent en revanche des *matières* à creuser, façonner, construire. Il s'agit dès lors, pour l'enseignement, de travailler sur ces matières pour pouvoir les enseigner.

Ce n'est pas, dit Michel Develay, « *“plus je m'occuperai de l'élève, plus je saurai comment lui enseigner” mais “plus je m'intéresserai au savoir, plus je saurai quoi et aussi, en partie, comment enseigner”*¹⁰⁴ ». Ainsi se constitue, au fondement des disciplines, *l'épistémologie scolaire* : « *La question du sens d'une discipline, et celle du sens de cette discipline à faire construire par l'élève, ne se résume pas à une répartition entre savoirs (domaine des savants) et transmission (domaine des enseignants) : ils constituent par leur rencontre un objet propre, celui d'une épistémologie scolaire*¹⁰⁵ ». Pour que cela soit possible, l'enseignement de l'instrument ne doit plus être séparé de la FM, mais que les enseignants doivent travailler de façon complémentaire.

La conséquence pour le statut de l'instrument est considérable : il n'est plus en lui-même porteur d'une identité strictement définie. Il peut se métisser; il peut s'ouvrir, échappant à son histoire, pour ne pas cesser d'être d'aujourd'hui, propre à l'élève dans telle ou telle circonstance, propre à ce que celui-ci veut jouer. S'il permet mieux qu'un autre d'aborder tel ou tel répertoire, il peut aussi être autre, en création incessante¹⁰⁶. Alors, pourquoi les "harpes anciennes" seraient-elles réservées à la musique ancienne, pourquoi ne pourrait-on pas les mettre au jazz par exemple? Pourquoi les harpes modernes ne pourraient-elles pas briser, elles aussi, leurs frontières? La question de l'instrument devient secondaire¹⁰⁷.

¹⁰³ au contraire des objectifs visés qui, eux, doivent être organisés, réfléchis et ordonnés ; cette organisation en revanche ne sera plus donnée *a priori* mais adaptée chaque fois à l'élève.

¹⁰⁴ M. DEVELAY, *de l'apprentissage à l'enseignement*, *op. cit.*

¹⁰⁵ E. SCHEPENS, *op. cit.* p.92.

¹⁰⁶ Voir plus haut, II-B, et Annexe 6.

¹⁰⁷ La musique ancienne, alors, ne risquerait plus de perdre son identité dans sa confrontation avec le modèle disciplinaire classique. Aujourd'hui en, effet, cette confrontation donne lieu à ce qui nous semble être de fausses questions telles que : *“peut-on jouer de la musique ancienne avec des saxophones; ou du jazz avec des violes de gambe?”* A l'inverse la question qu'on devrait peut-être se poser serait la suivante : *“la musique d'une époque peut-elle aujourd'hui, être séparée des instruments sur lesquels elle a été jouée à sa naissance?”*

S'il s'agit, non plus de transmettre une musique déterminées par des caractères esthétiques, mais de proposer des expériences musicales, et de permettre ainsi à l'élève de *construire* la musique pour lui, alors la question des choix esthétiques aussi, des styles envisagées devient aussi secondaire eu égard aux apprentissages en jeu. « *Cela ne signifie pas, met en garde J.Cl. Lartigot, que les "pédagogues" ont tort de procéder à des choix esthétiques, historiques ou techniques. (...) mais il ne doit pas pour autant laisser se développer, faute d'élucidation, l'idée que ses propres choix résumeraient à eux seuls toute la musique "utile"*¹⁰⁸ ».

Du coup, la question de l'enseignement des différentes esthétiques trouve de nouvelles justifications et se refonde autour d'enjeux communs qui transcendent les spécificités. Ils deviennent « *autant de ressources pour disposer d'objets musicaux consistants (présentant des spécificités propres, des résistances qui renvoient directement à leur origine particulière ou/et à leur logique systémique propre) ... Les savoirs et savoirs-faire sont ici définis non plus en eux, mais recherchés et appréhendés comme occasions de gestes, de procédures, de schèmes, de théories et de repérages de systèmes, à travers des pratiques musicales de référence dont sont extraits, par apprêtement didactique, des obstacles pratiques, des gestes, des procédures de résolution, des repères systémiques théorisés ou non*¹⁰⁹ ».

Il ne s'agit donc plus de présenter le répertoire et l'instrument choisi par l'élève comme des contraintes exclusives, miroir des spécialités qui, jusque là, ont fondé l'identité professionnelle des enseignants, mais de proposer un maximum d'entrées à la musique. L'enjeu serait alors de saisir ce qui fait système dans un style ou un autre et non pas de jouer simplement ce que la partition propose : « *L'apprenti musicien serait amené à concevoir, par la construction progressive de points de repère, construits pratiquement au travers de diverses pratiques travaillées, ce qui fait système, tantôt sur l'instrument, tantôt dans un genre donné, tantôt encore dans un "genre musical" ou dans une théorie*¹¹⁰ ».

Le travail de l'enseignant c'est finalement de chercher à faire comprendre à l'élève telle ou telle musique¹¹¹. Dès lors, l'activité du second prime sur les choix esthétiques du premier.

¹⁰⁸ J.C. LARTIGOT, E. SPROGIS, *Écoles de musique, un changement bien tempéré*, Édisud., 1991, p.86.

¹⁰⁹ E. SCHEPENS, *op. cit.*, p.105

¹¹⁰ *Ibid.* p.106

¹¹¹ A cet égard la "situation-problème" est le dispositif d'apprentissage le plus aboutit. C'est une « *situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un*

Du “projet de l’élève” à la fausse évidence du “projet pédagogique”...

Depuis quelques années, la notion de *projet* est au centre des préoccupations de notre métier : des projets pédagogiques, sont demandés avec insistance aux enseignants par leurs directeurs, employeurs, jurys de concours; des projet d’établissements sont appelés de leurs vœux par les collectivités et le ministère. On nous demande enfin, dans un souci de transparence et de concertation, de justifier nos choix, nos objectifs, et par là, les dépenses importantes que l’enseignement spécialisé occasionne.

On parle aussi de plus en plus du “*projet de l’élève*”. J.-Cl. Lartigot y a consacré sa thèse :

« Le contenu du “projet musical” ne se résout pas à l’expression, par celui qui apprend, de ce qu’il envisage de faire avec son instrument de musique. Le concept de projet s’enracine dans un mouvement qui part de la réminiscence d’évènements passés ou d’aspects objectifs structurels du cadre de vie mais interprétés parce que vécus au départ de l’individu qui apprend, qui réorganise ces informations en fonction de leur signification dans le présent et finalise une série de conduites qui le portent vers l’avenir¹¹² ».

Largement inconscient au départ de la formation¹¹³, le projet de l’élève est sans cesse en mouvement, suivant l’élaboration concentrique des apprentissages et des rapports qu’il fait entre telle et telle notion, tel et tel style, au fur et à mesure de ses expériences et découvertes.

Le projet est, par définition, toujours en construction, jamais donné une fois pour toute, jamais achevé non plus. Il est l’expression du cheminement de l’apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie.

L’exigence du projet pédagogique apparaît alors relativement paradoxale : sa pertinence dépend de la signification que l’on donne à la notion de “*projet*”. Car, si l’on veut fonder l’enseignement au départ des apprentissages visés, le projet de l’enseignant ne peut pas être

apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, se fait en levant l’obstacle à la réalisation de la tâche. Ainsi la production impose l’acquisition, l’une et l’autre devant faire l’objet d’évaluations distinctes. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être élaborée en s’appuyant sur une triple évaluation diagnostique des motivations, des compétences et des capacités », explique Ph. MEIRIEU, Apprendre ? oui mais comment ?, ESF, p.191.

¹¹² J.Cl. LARTIGOT, *op. cit.*, p.65.

¹¹³ « L’arrivée d’un élève dans une classe d’instrument est provoquée par une série d’influences, d’envies et de possibilités relatives à, la conception de l’éducation dans la famille, aux expériences musicales et culturelles vécues par l’élève au contact de son environnement social, aux occasions offertes par le contexte éducatif, économique et social ». J.Cl. LARTIGOT, *op. cit.*, p.32.

donné *a priori* sans considération des moyens locaux, de l'équipe pédagogique, des possibilités offertes à la pratique musicale à l'école de musique et en dehors...

Il ne s'agit plus tant de proposer un cursus (en imposant tel morceau pour tel niveau par exemple), que de mettre en place des procédures, de construire des dispositifs qui permettront à l'élève de donner du sens à telle ou telle de ses pratiques. L'enseignant n'est plus d'abord un spécialiste de sa discipline, il l'est sans aucun doute, mais cela ne peut pas suffire. Philippe Perrenoud en appelle à la « *double expertise* » nécessaire : « *les formateurs, se distinguent des praticiens ordinaires non par un niveau d'expertise disciplinaire hors du commun, mais par une double expertise, maîtrisant à la fois (...) les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner*¹¹⁴ ».

Si l'institution donne à l'enseignant la possibilité d'élaborer ainsi son projet, elle peut être, du même coup, modifiée par celui-ci.

C) Vers une nouvelle organisation interne de l'école de musique?

Le projet d'établissement

Le dernier *Schéma d'Orientation* insiste sur l'importance de l'élaboration d'un *projet d'établissement*¹¹⁵. Il doit permettre de répondre à la diversité des situations de chaque école, de réfléchir sur les cursus, de clarifier les objectifs, en établissant, si besoin, un mode de fonctionnement particulier. Il ouvre de nombreuses perspectives dans la considération des enjeux, objectifs, et moyens de l'école de musique d'aujourd'hui, mais n'en est pas moins difficile à mettre en œuvre car il suppose des concertations et un investissement important de la part de l'équipe pédagogique.

A l'heure actuelle, peu d'établissements encore, se sont dotés d'un tel outil, soit qu'ils n'en voient pas l'intérêt, soit qu'ils butent sur sa réalisation contraignante.

¹¹⁴ P. PERRENOUD, "Suffit-il d'être expert pour former des experts?", *Enseigner la musique*, n° 6 & 7, p.87-106.

¹¹⁵ « *L'établissement doit se doter d'un outil synthétique de pilotage indispensable à la mise en œuvre pluriannuelle de son action : le "projet d'établissement". Il permet en particulier d'effectuer, de manière concertée, les choix les plus pertinents garantissant la qualité, la cohérence, et l'efficacité des activités (...) et permet également l'identification des missions et des rôles de chacun* », *Schéma d'Orientation...*, 2005.

Dans le cadre de ce mémoire, nous sommes allés à la rencontre d’enseignants et de directeurs qui, par leur réflexion et leur engagement, ont fait évoluer le modèle des départements pédagogiques¹¹⁶.

Des départements pédagogiques aux domaines stylistiques

Avec l’apparition dans les conservatoires de la musique ancienne (on pourrait dire la même chose du jazz, des musiques traditionnelles et des musiques actuelles) des approches et pratiques jusqu’alors laissées de côté ont été appelées à se développer : l’invention, l’improvisation, les pratiques d’ensemble. On ne conçoit pas la musique ancienne sans confrontation avec les sources, sans étude des traités. Ces démarches ne lui sont pourtant pas exclusive. La musique classique ou romantique a sans doute aussi beaucoup à gagner du développement de ces approches.

Ainsi au modèle “symphonique” du regroupement par département s’est substitué, à l’ENM de Villeurbanne¹¹⁷, un modèle circulaire : les départements sont des unités qui gravitent autour d’un centre en perpétuel mouvement, lieu d’interrogations et de rencontres.

Dès lors, explique Martial Pardo : « *On a éprouvé le besoin de renommer les choses pour mieux en estimer la valeur symbolique. Les esthétiques ont été mises sur un même plan les unes à côté des autres, on les a appelées “domaines”. Cela a permis non seulement de repenser la valeur des choses, le sens de notre organisation et le projet d’établissement.*

Tout d’abord, cela a permis de nommer le « domaine classique » qui auparavant ne l’était pas. Or rien n’est plus dangereux que de laisser agir des modèles qui ne disent pas leur nom pour eux-mêmes : ils agissent alors comme une norme fixe, qui se pense “naturelle”.

En appelant “domaine”, ces différentes aires esthétique, le jazz, les musiques traditionnelles, le rock, etc. toutes les musiques les plus écoutées ont acquis le droit d’être considérées dans leur identité, à part entière ».

Les mêmes valeurs traversent ces différents domaines, et fondent leur cohérence. Bien que chacune soit plus ou moins développée en fonction du domaine auquel elle appartient, ce qui compte est que l’ensemble de ces valeurs soient représentées partout et qu’on tende à les équilibrer :

¹¹⁶ Voir en annexe 1 à 4 les compte-rendus de ces rencontres.

¹¹⁷ Les citations ci-dessous sont extraites de l’entretien avec M. PARDO, annexe 2.

« Elles sont au nombre de cinq :

- 1- Les cultures et langages musicaux.
- 2- Les instruments (technique instrumentale, histoire, organologie, facture, etc.).
- 3- Les pratiques collectives (moi seul dans un petit groupe, dans un grand groupe etc.).
- 4- L'invention (interprétation, improvisation, composition).
- 5- Cité/monde.

Ces piliers peuvent être réunis dans une même phrase : “j’hérite d’une culture et d’un langage pour jouer avec d’autres, pour recréer une réalité multiculturelle, aujourd’hui et ici-même”. Par retour le sens de chaque valeur gagne à être précisé par la confrontation des différentes cultures ».

Les disciplines et les domaines sont pensés comme autant de lieux d’appartenance comparables à des villages, cités et villes, la *transversalité*, comme un voyage. La notion d’appartenance est, apparemment, un point de départ très pragmatique, un moyen de faire évoluer les choses sans trop heurter les identités. Mais les métissages qu’elle rend possibles pour les élèves en complexifient considérablement le sens.

Personnellement je ne m’y reconnais pas vraiment : je suis autant harpiste que spécialiste de musique ancienne; j’ai étudié plus longtemps avec des luthistes que des harpistes; je ne joue pas le répertoire du XXe siècle de la harpe à pédales, et alors, je n’y suis pas moins sensible. En fait je n’ai jamais vraiment su, avec mes instruments nouveaux, où me situer dans les modèles qui m’étaient proposés. Au contraire je les ai toujours trouvés trop étroits.

S’il faut parler d’appartenance, je n’en connais que deux : c’est être de mon temps, et avoir accès à une foule de musique qui me plaisent, pas exclusivement estampillées “musique ancienne”, et surtout d’enseigner la musique, et pas seulement “une” musique, même si je la connais mieux que d’autres. La notion d’appartenance me semble ainsi relativement limitée.

L’enseignement modulaire

Face à une défection importante du nombre d’élèves en 2^d cycle, l’ENM de Montbéliard a mis en place, pour ce niveau, un enseignement modulaire¹¹⁸. L’idée de base était la suppression de

¹¹⁸ Cf. entretien avec D. MORRIER, annexe 3.

l'opposition entre l'instrument et la FM et la promotion d'une formation globale, ramifiée en modules. L'équipe enseignante a élaboré ce fonctionnement lors de sessions de formation.

Encadré par un tuteur, l'élève choisit lui-même, son parcours parmi près de 300 modules offerts (1h hebdomadaire sur 6 semaines) qui se rattachent *grosso modo* aux "valeurs" fondamentales défendues dans l'exemple précédent. Le principe de base est de faire en sorte que chacun y trouve son compte, élèves comme professeurs. Le profil personnel de chacun de ces derniers est pris en considération : on a fait appel tant à leurs goûts et qu'à l'ensemble de leurs compétences. Ainsi, l'enseignant est appelé à proposer, en plus de l'enseignement de sa discipline, un module d'enseignement qui ne relève pas *a priori* de son domaine de spécialité. En même temps que l'élève prend les rennes de sa formation, la personne de l'enseignant redevient centrale, alors que la mise en discipline lui avait jusque là demandé de s'effacer devant sa fonction.

Une telle optique ne peut être que positive comme l'exprime avec lyrisme E. Schepens : « *Si les enseignants modifient par leur action propre les savoirs en les enseignants, c'est qu'ils ont de fait un pouvoir de décision sur ceux-ci par le biais de leur pratique. Prendre en compte cette réalité, envisager positivement cette action, la solliciter au bénéfice de l'élaboration d'une épistémologie scolaire : voilà une issue possible aux apories nées d'une partition radicale entre objets de savoirs et sujets connaissant... Alors l'enseignement se repeuple. Il est constitué d'acteurs dont on reconnaît l'action sur l'ensemble du fait scolaire dans lequel ils agissent : le pédagogue peut se doubler d'un épistémologue, et le professeur fonder le champs propres de sa pratique d'enseignement, en fonction d'une discipline donnée, dans un contexte scolaire donné*¹¹⁹ ».

L'enseignement modulaire a été clairement conçu à partir d'un souci des élèves. Ils ne s'y sont pas trompés : dès la première année, les demandes explosaient. Certains pourraient y voir un enseignement "à la carte" mais c'est beaucoup plus que cela : les élèves ont l'obligation de suivre un certain nombre de modules dans plusieurs domaines, le tuteur qui les suit veille avec l'élève à la cohérence de ses choix. La motivation dans ces conditions n'est plus un problème.

¹¹⁹ E. SCHEPENS, *op. cit.* p.93.

La propédeutique

De plus en plus d'établissements proposent un cursus global pour les premières années où la FM, l'instrument, le chant, ne sont plus séparés.

A Montbéliard, en premier cycle, une classe pilote à l'initiative des professeurs de culture musicale et de chant, est expérimentée depuis quelques années : ils travaillent ensemble à la formation musicale des élèves inscrit en "dominante" chant qui suivent par ailleurs des cours d'instrument complémentaire. L'organisation horaire est particulièrement intéressante : les deux professeurs alternent pendant deux heures des cours de 30mn dans lesquels, la danse, le chant, le solfège, le travail à plusieurs voix se rejoignent dès la première année¹²⁰.

Dans le même esprit, Claude Sélég a élaboré un projet de "*département pivot*" dans lequel *« tous les élèves bénéficieraient d'une formation globale au début. Ceux qui choisiront par la suite, des instruments monodiques auraient tout à gagner à recevoir dès le début une formation harmonique. Ceux qui choisiront des instruments où la production du son et la justesse est plus difficile et ingrate, tels le violon, la flûte ou le hautbois, pourraient en même temps qu'ils aborderaient la technique de ces instrument, faire tout de suite de la musique par le biais du chant et de l'harmonie. Cet apprentissage, tel une propédeutique, permettrait ensuite d'aller beaucoup plus vite dans l'apprentissage de l'instrument¹²¹ »*. Malheureusement, mal accueilli par ses collègues, ce projet n'a pas pu voir le jour.

Ces propositions nous semblent particulièrement bien convenir aux premiers cycles d'enseignement, parce que justement, ils ne s'inscrivent pas dans une "*appartenance*", et laissent une multitude de possibles. Les classes en "*maître unique*", qui sont mises en place dans certains établissements, vont dans ce sens mais on ne doit pas s'arrêter là : l'appellation "*maître unique*" repose, une fois de plus, sur une représentation inadéquate du rôle de l'enseignant, seul *maître* à bord... Plutôt que des classes en "*maître unique*", on devrait engager des "formations globales" ou "classes uniques" encadrée par plusieurs professeurs. Mais là encore, cela suppose des concertations et une souplesse de la part des enseignants qui n'est pas donnée d'emblée.

¹²⁰ Dans ces cours, ce ne sont pas les élèves qui se déplacent d'une salle à l'autre mais les professeurs.

¹²¹ Cf. Annexe 4.

Que faire de ces exemples?

Alors que la mise en place des départements pédagogiques se voulait uniforme sur le territoire, ces exemples montrent que qu'une diversité de fonctionnement est possible.

Le principe de l'organisation en départements repose en partie sur le mythe de l'égalité de l'offre : tous les établissements veulent proposer l'ensemble des instruments de l'orchestre. Ils n'en ont pourtant pas tous les moyens. Il semble à la fois plus judicieux et plus économique que chaque école s'interroge sur les enjeux et les moyens à mettre en œuvre pour proposer un enseignement le plus complet possible *ici et maintenant*.

Ces types d'organisation reposent sur la concertation de l'équipe pédagogique, et les moyens administratifs dont elle dispose. Car organiser les horaires des uns et des autres peut vite devenir une gageure. Du coup, l'enseignant qui s'y implique a une responsabilité qui dépasse de loin sa spécialité, car l'ensemble des conditions locales sont à prendre en compte.

C'est notamment pour ces raisons qu'à Montbéliard, malgré le succès considérable que rencontre l'enseignement modulaire, les responsables refusent d'en modéliser l'organisation inscrite dans les conditions locales (ils ne veulent notamment pas diffuser leurs documents).

En revanche, on peut s'en inspirer.

A partir du premier *Schéma Directeur*, les enseignements ont été organisés en *départements pédagogiques*, et les objectifs d'apprentissages en *cycle*. Maintenant, dès lors qu'on privilégie les apprentissages, la notion de cycle revient comme la pierre de touche de la structure interne des établissements. A l'heure où bon nombre de professionnels disent « *revenir de ce système* », en réinstallant les examens de fin d'année, on peut se demander s'il ne l'ont jamais vraiment testé...

Si on allait jusqu'au bout de la logique des cycles, sans doute s'approcherait-on de solutions envisagées ci-dessus. En effet :

- L'organisation d'une "propédeutique globale", avec toutes les contraintes qu'elle exige, pourrait servir de base à tous les premiers cycles dont l'objectif principal est d'« *ouvrir*

et affiner les perceptions; construire la motivation et la méthode, choisir son domaine d'approfondissement, constituer les bases de pratique et de culture¹²²».

- Le principe de l'enseignement modulaire correspond à la perspective du deuxième cycle où il s'agit de « *construire le projet; s'approprier un langage musical avec les bases d'une pratique autonome* ».
- Enfin, la notion d'« *appartenance* » à différents domaines prend peut-être sens en troisième cycle, au moment où les élèves ont vécu des expériences musicales assez diverses pour choisir de se concentrer de manière plus approfondie sur une « *dominante* ».

Un enseignant spécialisé en harpes anciennes pourrait se positionner dans une organisation de ce type. En attendant, cet enseignant fera tout ce qui est en son pouvoir pour déployer la liberté de penser et d'agir que lui offre cette spécialité peu connue qui n'est pas encore instituée.

Plutôt que d'essayer d'en faire une discipline qui finira bien par trouver sa place dans une école (ce qui serait sans doute plus confortable), cet enseignant cherchera à utiliser les particularismes irréductibles de ses expériences et de ses convictions pour les apporter à l'école de musique qui en a, semble-t'il, besoin.

Ainsi, peut-être, participera-t'il à l'élaboration du conservatoire dans lequel il aurait, lui-même, aimé étudier

¹²² *Schéma d'Orientation...*, 2005.

Conclusion

Départements pédagogiques et cycles ont été recommandés en même temps par le premier *Schéma Directeur*. La mise en place des départements n'a pas posé de difficultés, tandis que les cycles n'ont jamais fait l'unanimité. Et, par un rebondissement imprévu, alors que les premiers commencent à montrer leurs limites, ils nous reconduisent aux seconds...

La fortune des notions de "projets" et de "transversalité" révèle une prise de conscience des paradoxes de nos conservatoire, et un souci de les dépasser. Pourvu que ces termes ne restent pas sans consistance, coquilles vides et pratiques pour dire que tout change lorsque rien ne change.

Car le danger, comme le disait avec provocation Ph. Perrenoud¹²³ lors d'une conférence au CNSM, c'est que « *les enseignements existent avant d'avoir des élèves. La question peut alors vite devenir : "comment capter des parts de marché?" (...) On assiste à un certain renversement où l'enseignement - qui était au départ une réponse à des limites de l'apprentissage naturel et de partage de l'expertise - devient une position de monopole qui à un certain moment exige qu'on respecte la forme scolaire et qu'on y mette tout ou n'importe quoi parce que une corporation s'est créée* ».

Les spécialités instrumentales sont depuis longtemps des corporations et les départements esthétiques le deviennent.

Mais les harpes anciennes ne sont pas encore entrées au conservatoire et échappent encore aux corporatismes.

Puissent-elles profiter de leur nouveauté pour éviter cet écueil.

Puissent-elles ne pas être tant un enseignement spécialisé qu'une pratique et une attitude.

Puisse l'expérience de musicien de l'enseignant qui les pratique, n'être rien de plus qu'une ressource à offrir...

¹²³ Philippe PERRENOUD, "*Pratiques enseignantes et conceptions didactiques*", conférence donnée le 30 mars 2004 à l'Espace Varèse du CNSMD de Lyon.

BIBLIOGRAPHIE

Schéma Directeur pour l'organisation pédagogique des CNR et ENM, Ministère de la Culture, Direction de la Musique, 1984.

Schéma Directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, 1991 & 1992.

Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, 2001.

Schéma d'Orientation de l'organisation pédagogique de l'enseignement de la musique, mars 2005.

Musique ancienne aujourd'hui, quels enseignements pour demain ?, Actes du colloque du CNR de Strasbourg, 12/14 janvier 1996.

Jean-Pierre ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, collection pédagogies, 1992.

Alain BALDOCCHI, *Le destin d'un bambin, ou l'héritage de la spécialisation des disciplines et leurs perspectives d'avenir*, mémoire FDCA, 2003.

Philippe BEAUSSANT, *Vous avez dit baroque ?*, Actes Sud, 1988,

A. BONTEMPI, *Historia della Musica, Nella quella si ha pieno cognitione della Teorica et della Pratica antica della Musica Harmonica*, Perugia, 1695; éd. Minkoff

Alice BORREL, *Quels métissages pour la harpe celtique ?*, mémoire FDCA, 2005.

Laetitia BOUGNOL, *Quelle place pour la musique d'ensemble dans l'enseignement du piano ?*, mémoire FDCA, 1995.

Charles BURNEY, *Voyage musical dans l'Europe des Lumières, 1776-1789*, Flammarion.

Manfred E. BUKOFZER, *la musique baroque*, 1947, J. Cl. Lattès.

Michel de CERTEAU, *la Culture au pluriel*, Seuil Points Essais, 1974.

Pierre DELATTRE, article "Recherches disciplinaires", *Encyclopedia Universalis*, 2003.

Michel DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire*, ESF, 1992.

Théodore DUBOIS, article "enseignement musical" de *l'Encyclopédie de la Musique*, Lavignac & la Laurencie, 2^{ème} partie, 1931

Noémie DUCHEMIN, "Le modèle français de l'enseignement musical", *Enseigner la musique n°4*, 2000.

Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Gallimard, 1975

Nikolaus HARNONCOURT, *le discours musical, pour une nouvelle conception de la musique*, Paris, Gallimard, 1984.

Karine HAHN, *La harpe dans tous ses états, réflexion sur la discipline, le choix et l'école de musique*, mémoire FDCA, 2001.

Jean-Yves HAYMOZ, "La formation musicale à l'ancienne", dans *Musique ancienne aujourd'hui, quels enseignements pour demain ?*, actes du colloque du CNR de Strasbourg, 12/14 janvier 1996.

Antoine HENNION, dans *Musique ancienne aujourd'hui, quels enseignements pour demain ?*, actes du colloque du CNR de Strasbourg, 12/14 janvier 1996.

Antoine HENNION, *Comment la musique vient aux enfants, une anthropologie de l'enseignement musical*, Anthropos, Paris.

Emmanuel HONDRÉ : "Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'État : perspectives historiques", dans *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des journées d'études, avril 2000.

Denis LABORDE, "Des musiques pour conservatoires, et de quelques autres", dans *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des journées d'étude d'avril 2000, t.1

Jean-Claude LARTIGOT, *L'apprenti instrumentiste : la musique sur mesure ?, du projet de l'élève à la médiation des situations d'enseignement*, thèse de doctorat, 1994.

J.CI. LARTIGOT, E. SPROGIS, *Écoles de musique, un changement bien tempéré*, Édisud, 1991.

H. MALEWSKA, "Construction de l'identité axiologique et négociation avec autrui", dans *Identités, Acculturation et Altérité*, l'Harmattan, 2002

Philippe MEIRIEU, *Apprendre... oui mais comment?*, ESF, 1988.

Marin MERSENNE *Harmonie Universelle*, Paris 1636, III, p.169-171.

Benoit MOREL, *Pluridisciplinarité, Interdisciplinarité, Transdisciplinarité, qui a dit facilité?*, mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 2004.

Ludivine MOULARD, *La nécessité de repenser les champs disciplinaires et l'organisation didactique de l'école de musique pour former des amateurs*, mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, 2000

Philippe PERRENOUD, "Suffit-il d'être expert pour former des experts?", dans *Enseigner la musique*, n° 6 & 7.

Bernard REY, *Les compétences transversales en question*, ESF, 1998

Michel ROTTERDAM "Entre désir et impuissance, pourquoi le changement est-il si malaisé?", dans *Enseigner la Musique n° 4*, 2000

Eddy SCHEPENS, *L'école de musique reste à inventer*, mémoire de DEA, Université Lyon 2, 1997.

Arnold SCHOENBERG, "Haro sur le spécialiste", 1940, dans *Le style et l'Idée*, Buchet-Chastel

A. STIVELL / J.-N./ VERDIER, *Telemn... la harpe bretonne*, le Télégramme, 2005.

Christelle UCCELLI, *l'enseignement de la harpe, "radiographie" d'une profession*, FDCA, 2005.

Annexe 1 : Entretien avec Jean-Claude Dijoud

Directeur adjoint du CNR de Chambéry-Pays de Savoie - le 12 avril 2006.

Le CNR a changé à partir de 2002 après un déménagement à la *Cité des Arts* qui a permis d'en repenser les missions et d'en modifier l'organisation en profondeur.

Je suis allée à Chambéry parce qu'on m'avait dit que la direction avait buté précisément sur la question des départements.

La *Cité des Arts* est un bâtiment moderne au cœur de la ville. Elle regroupe en un même lieu l'ensemble des activités artistiques de la Ville : le CNR, l'EMA (*école municipale d'arts plastiques*), l'APEJS (*Association pour la promotion et l'enseignement des musiques actuelles en Savoie*), ainsi que diverses associations de pratique amateur (harmonie, chorales...). A la complexité d'organisation du CNR (musique, danse et art dramatique), s'est ainsi ajoutée la complexité de la structure, dans un lieu où passent environ 3000 personnes par semaine.

Sur la transversalité en général :

Le principe de base de la *Cité des Arts* est d'éviter les cloisonnements : le projet est de faire de cet espace un lieu de rencontres et pas « *une maison où se côtoieraient de loin des locataires* »

Cette idée de transversalité « *correspond à l'évolution actuelle de la création* ». Elle est considérée comme lien/rencontre entre différentes formes artistiques.

Une fois par an, une semaine est consacrée aux "*Rencontres improvisées*" où élèves et parents sont invités à découvrir par le biais d'ateliers, d'autres pratiques représentées à la *Cité*.

Le projet prévoit une organisation de la *Cité des Arts* en trois *départements* constitués de trois commissions travaillant sur les sujets suivants :

Action culturelle : programmation, diffusion, expositions, en lien avec la pédagogie.

Pratique amateur : il y a beaucoup de blocages entre les différents responsables. Quelques réunions, peu nombreuses mais qui sont un début.

Culture musicale et recherches pédagogiques : l'objectif est de réfléchir à proposer des cours d'histoire de l'art plutôt que des cours d'histoire de la musique. Cette commission n'a encore jamais pu être réunie.

Pour l'instant ces commissions sont encore souvent à l'état de vœux pieux mais nous renseignent sur les objectifs poursuivis par la direction.

Sur le brassage socio-culturel...

Outre la *transversalité* entre les disciplines, la *Cité des Arts* a provoqué un décroisement au niveau social. Avant, le public du CNR était essentiellement de milieu aisé. L'arrivée dans les nouveaux locaux a dérangé : il a fallu côtoyer rockeurs et autres musiciens non classique. Certains parents ont exprimé très clairement leurs angoisses (« *peur des brassages* ») et parfois avec violence.

Sur la transversalité tout au long du cursus :

Le cursus et le règlement des études est bien établi pour le premier cycle. Le deuxième cycle pose encore problème (adolescence); un cursus parallèle, plus léger et non-diplômant est en question. Le troisième cycle est plus "classique". Nous parlerons donc essentiellement du premier cycle :

Les élèves doivent valider un certain nombre d'activités appelées "*projets*" (voix, musique d'ensemble en petite et grande formation...) ponctuels de plus ou moins longue durée (de quelques séances à un semestre) qui donnent lieu à des prestations publiques. Parmi ces "*projets*", la « *découverte d'autres disciplines* » retient toute notre attention parce qu'elle est liée directement au lieu : elle « *pourra s'organiser de trois manières différentes : soit dans le cadre d'une pratique régulière, soit dans le cadre d'un projet multidisciplinaire, soit dans le cadre des rencontres improvisées* ».

Sur l'organisation en départements pédagogiques :

Le CNR est au départ structuré de façon assez classique selon le *Schéma Directeur* de 1984. Il y a aujourd'hui 9 départements pédagogiques : danse, musiques actuelles (divisé en différents "pôles" : jazz, chanson, musiques amplifiées, percussion), voix, claviers (pôle piano, pôle accompagnement), cordes, vents, culture et création, musique ancienne, pratiques collectives.

Ces regroupements n'ont pas vraiment d'influence sur le cursus des élèves : ils sont avant tout d'ordre administratif.

Un même enseignant peut ainsi appartenir à plusieurs départements selon sa discipline et ses fonctions au sein du conservatoire : le professeur de clavecin à la fois au département "*claviers*" et au département "*musique ancienne*", l'ensemble des professeurs en charge des pratiques collectives au département "*pratiques collectives*"...

Les départements ne clôturent pas les choses autour des disciplines. Ce sont, visiblement, des lieux de rencontre : ils concernent les professeurs et relèvent de la communication interne. Il s'agit avant tout de permettre un travail d'équipe et d'impliquer les enseignants dans le projet global à travers des réunions pédagogiques (c'est plus facile de discuter à 10 qu'à 50...). Il sont ainsi avant tout « *une courroie de transmission entre les enseignants et la direction* ».

Sur les problèmes rencontrés :

Au cours de notre entretien, Jean-Claude Dijoud a beaucoup insisté sur les difficultés que représentaient un tel projet : les différents acteurs ne sont pas encore prêts à s'impliquer au delà de leurs cours. Il déplore notamment les résistances des enseignants par rapport à l'investissement qui leur est demandé pour participer aux réunions.

Annexe 2 : Entretien avec Martial Pardo

Directeur de l'ENM de Villeurbanne - le 7 février 2006.

Martial Pardo est musicien de jazz. Sa réflexion est nourrie de sa pratique de professeur de jazz et d'un long investissement dans des associations œuvrant dans les quartiers défavorisés sur les musiques exclues. Il est directeur de l'ENM de Villeurbanne depuis 1999 où il a mené le projet d'établissement.

Affirmer son identité pour être libre et disponible pour des rencontres...

« Un département ça cloisonne ou ça décroisonne, cela dépend ce qu'on en fait.

Pour être un bon missionnaire, il faut se sentir bien chez soi et être fier de son identité. Il y a des moments dans la vie où on est très fortement en phase d'identification, passionné. Cela peut changer : ensuite, on peut questionner les choses. Par exemple : improviser ce n'est pas possible uniquement dans le jazz.

Au fond, il n'y a pas antinomie à être chez soi et à rencontrer les autres. Bien au contraire : si on est un OVNI, indéterminé, c'est plus difficile.

Le risque ce n'est pas la "partition" de l'établissement, c'est comment elle est vécue. Cela d'autant plus qu'une structuration n'est pas exclusive d'autre chose. On peut voir des tas d'appartenances : l'identité est quelque chose de complexe ».

« Un département, c'est comme un village, lieu où tout un monde se déploie, un lieu d'origine, aussi, duquel on peut s'éloigner au fur et à mesure de la vie ».

« A Villeurbanne, quand je suis arrivé, les départements copiés sur le modèle de l'orchestre symphonique côtoyaient des départements par esthétique.

Deux modèles d'organisation se sont alors opposés :

1) Le modèle pyramidal (voir schéma p.6)

« Ce modèle est copié sur l'orchestre, parce que c'était la seule réalité prise en compte de la vie musicale, est aussi hiérarchique. Mais en aucun cas il ne dit son nom : jamais le mot "orchestre" ou "classique" n'est prononcé; il agit comme de façon inconsciente et totalisante, comme LE modèle normal ».

« Les différentes esthétiques essaient tant bien que mal de trouver leur place là-dedans. Ainsi, au lieu de laisser ces esthétiques et leur place dans l'école de musique nous interroger, on noie le poisson ».

2) modèle circulaire :

« Ici les départements seraient des unités qui gravitent sur un cercle autour d'un centre vide, lieu des frictions, des conflits, des interrogations, des rencontres. Jamais défini, il est en perpétuel mouvement; il reste toujours à trouver, et à venir... ».

Pourquoi avoir voulu renommer les choses ? Pourquoi "domaine" plutôt que "département"?

« On a éprouvé le besoin de renommer les choses pour mieux en estimer la valeur symbolique : les esthétiques ont été mises sur un même plan les unes à côté des autres, on les a appelées "domaines" Cela a permis non seulement de repenser la valeur des choses, le sens de notre organisation et le projet d'établissement.

Tout d'abord, cela a permis de nommer le "domaine classique" qui auparavant ne l'était pas. Or rien n'est plus dangereux que de laisser agir des modèles qui ne disent pas leur nom pour

eux-mêmes comme pour les autres : ils agissent alors comme une norme fixe, qui se prétend "naturelle" ».

« En nommant "domaine", ces différentes aires esthétiques, le jazz, les musiques traditionnelles, le rock, etc. toutes les musiques qui font la majorité de l'écoute ont acquis le droit d'être considérées dans leur identité, à part entière ».

« Cependant pour l'organisation du conservatoire cela ne pouvait pas suffire car certains domaines sont constitués de parfois seulement 5 enseignants alors que le domaine classique est représenté par plus de 50 enseignants. Le cœur du conservatoire c'est quand même eux. Et ils ont tellement l'habitude d'être renvoyés à leurs divisions d'orchestre qu'ils ont tendance à se replier sur leurs spécificités. On a donc gardé les "départements pédagogiques" comme divisions internes au "domaine classique". »

Le domaine classique

« Les questions qui se posent dans ce domaine sont nombreuses : la place de la pratique d'ensemble en premier cycle, des accompagnateurs (ces larbins de tous...), de la FM... Auparavant, ces sujets propres au classique ne pouvaient être traités qu'en Conseil Pédagogique où cela n'intéressait pas les profs de jazz par exemple. A présent, les "classiques" ont un lieu pour se recentrer sur leurs valeurs de façon positive ».

Le village, la cité, la ville... questions de l'identité et des échanges.

« Il ne faut pas que ce nouveau schéma d'organisation puisse servir à reconstituer des ghettos. Quand quelqu'un se sent seul dans son village, tous les villages se réunissent en une même cité (l'ENM) et une même ville (Villeurbanne) etc. La Cité partage des règles communes. C'est le deuxième niveau de l'identité. »

« L'objection qu'on pourrait faire à cela serait que nous renvoyons toutes les esthétiques à un même modèle, que nous changeons les noms (département par domaine) et remplaçons un modèle d'organisation (pyramide/cercle) par un autre sans laisser plus de place aux spécificités.

Or dans l'école, le principe d'unité entre les différents domaines, se situe au niveau des valeurs.

Une valeur doit avoir une "valence" maximale. (en physique, c'est la propriété d'un corps qui peut être accueilli par d'autres...).

Valeurs, validation, évaluation, Unité de Valeur...

« Nous avons cherché quels étaient les fondamentaux de toutes les musiques, au delà de toutes les esthétiques, de toutes les identités. Nous avons pu ainsi dégager cinq universaux.

Ces cinq piliers peuvent être réunis dans une même phrase : "j'hérite d'une culture et d'un langage pour jouer avec d'autres, pour recréer une réalité multiculturelle, aujourd'hui et ici-même.

Et le sens de chaque valeur gagne à être précisé par la confrontation des différentes cultures. Grâce à cette boussole on a pu rééquilibrer un certain nombre de choses ».

1) Les cultures et langages...

« Cela a permis de demander, en rock par exemple, où l'"oral" et l'oreille sont fonctionnels : "si vous aviez besoin d'une FM, ce serait laquelle?". Et de s'interroger notamment sur la question de l'"inscrit" (terme plus juste que "écrit") : N'y a t'il pas, même dans le langage, des fondamentaux de codage? (Tant que l'on opposera l'écrit et l'oral on n'arrivera à rien).

2) l'instrument :

« L'instrument à travers la technique instrumentale mais aussi l'histoire, l'organologie, la facture, etc.

En fait on a au moins trois instruments : son corps, sa voix, son instrument et éventuellement un instrument supplémentaire ».

3) les pratiques collectives

« C'est la déclinaison entre soi et le groupe : "moi seul dans un petit groupe, dans un grand groupe etc." ».

4) l'invention

« C'est la valeur qui a posé le plus de problèmes. Or l'invention n'est-elle pas la genèse de tout art? C'est un droit, plus : une pulsion. Un bébé tâtonne dans l'apprentissage et fait tout en même temps : c'est un grand artiste!

L'invention tourne autour de trois planètes :

l'interprétation (liberté des choix) / l'improvisation / la composition.

A force d'interpréter on en vient à improviser puis à composer ce qui pourra à nouveau être interprété par d'autres...

Ici aussi, la vérité est au centre.

Les classiques sont tous dans l'interprétation, rarement dans l'improvisation; les Jazz dans l'improvisation, rarement dans la composition... ».

5) Cité/monde

« C'est le rapport de l'élève avec son environnement, l'école etc.

C'est le lieu des projets autonomes, des initiatives ».

« Ces valeurs traversent chaque niveau sans arrêt : le professeur, l'élève, l'organisation du cursus, les domaines... :

Les valeurs sont comme 5 cordes qui résonnent entre elles : certaines cordes sont plus ou moins développées selon les domaines : c'est normal, ce qu'il faut c'est chercher à ce qu'elles soient toutes représentées.

Chaque domaine partage ces mêmes valeurs, mais aussi chaque musicien ».

Comment cela s'organise?

« En éveil tout est fait depuis longtemps. Dans les autres cycles c'est plus difficile à mettre en place. On a commencé à les faire passer à partir des DEM parce que c'était plus facile : on ne se heurte pas à des arguments de disponibilité ou de compétence. Progressivement cela redescend les degrés.

Ainsi, un module d'invention est obligatoire pour les classiques; un module de culture pour les jazz (pour l'histoire du jazz, on a créé des passerelles avec le CNR qui dispense cet enseignement. On demande aussi aux élèves d'aller voir d'autres choses, de faire des expériences, de profiter de la diversité offerte par l'école. Ainsi, un violiste ira faire de l'improvisation contemporaine, un autre ira accompagner la danse etc. C'est cité/monde ».

Les obstacles :

« Un obstacle de taille : la peur des professeurs de ne pas être compétent

On incite les professeurs à se former et on les soutient : formation continue, formation interne mais on ne les oblige pas : ce sont les élèves qu'on oblige à travailler dans ces cinq directions ».

« On n'a pas le droit, en effet, d'imposer nos limites à nos élèves.

C'est une question d'honnêteté : on a le droit de ne pas tout savoir et de tâtonner avec les élèves. Le problème c'est d'être loyal par rapport à ses limites, à ses élèves et à sa conception du métier... ».

Le commerce entre les villages : chemins de traverses

C'est important d'avoir des valeurs communes, mais ensuite, il faut du « commerce entre les villages » :

1) Les transversales de projet :

« Elles fonctionnent par affinités, ce sont des moments uniques forts, géniaux pour tous ceux qui y participent mais sans lendemain. Il y en a beaucoup à Villeurbanne : par exemple, une année on a monté un projet autour des musiques orientales réelles et fantasmées : les turqueries réelles (musique classique turque) et fantasmées (Mozart, musique baroque) ».

2) Les transversales pédagogiques :

« Elles sont plus difficiles à mener : il s'agit d'inscrire la diversité dans le cursus des enfants. L'idée n'est pas seulement de provoquer des ouvertures mais de retourner à soi plus fort, plus conscient, plus libre : quand on fait beaucoup de voyages, on goûte mieux ce que l'on mange chez soi.

C'est plus difficile à mettre en œuvre pour des raisons diverses, et notamment l'organisation du cursus, du temps et des moyens. A quel âge? On a décidé d'offrir pendant un temps limité aux élèves un échange avec un autre domaine en suivant l'ossature des cinq valeurs : transversale de culture musicale, d'instruments, de pratique collective, d'invention.

Pour l'instant ce sont surtout les plus âgés qui en profitent : échanges traverso/flûte traversière par exemple.

On veut imaginer des sessions qui ne soient pas du zapping : ouvrir aux élèves un maximum de possibilité offertes par l'école.

Mais bien sûr, tout cela c'est le discours, le projet, le programme ».

Les résultats aujourd'hui?

« Au plan pragmatique, le rapport à tout ce qui est cursus, la valeur, et la notion de domaine sont opérationnelles et révélatrices de bien des choses ».

« Cette organisation a permis de demander : a t'on les ressources nécessaires dans chaque domaine et à chaque niveau pour développer les valeurs qui nous sont communes? Ainsi on redistribue les moyens pour pallier aux déséquilibres.

Les valeurs communes servent à demander par exemple : "Vous les rocks, vous n'avez pas le privilège de l'invention, mais j'ai besoin de vous pour réveiller l'invention dans le domaine classique", ou encore : "où en êtes-vous avec la culture musicale, par exemple, en jazz?".

« Cela a permis de sauver des ateliers qui étaient auparavant hors cursus et de ce fait n'attiraient pas grand monde. Aujourd'hui, ils font partie du cursus et ne désemplissent pas car tout le monde a compris leur sens : le maqâm oriental en musique traditionnelle, la diminution en musique ancienne, les masses et densités en musique contemporaine... »

« Cela a aussi permis d'assainir l'organisation interne de l'école : du temps a été dégagé pour des moments de réflexion sur les grands enjeux de l'école.

Il y a des réunions de coordination par domaine (avec une sous division et par département dans le domaine classique).

Chaque entité se réunit 2 à 3 fois par an sur une même thématique et cela débouche le plus souvent par une réforme l'année suivante. Par exemple cette année ce sont les pratiques collectives; l'année dernière, c'étaient les questions de l'accompagnement et de la FM.

Le Conseil Pédagogique se réunit une fois par mois pendant le premier semestre et une fois tous les deux mois ensuite ».

Annexe 3 : Entretien avec Denis Morrier

Professeur de culture musicale à l'ENM de Montbéliard - le 5 mai 2006.

L'enseignement modulaire

(Pour une description rapide de l'enseignement modulaire : voir III-C p.53)

« Il a été initié par la volonté du directeur de changer les choses pour régler un certain nombre de problèmes, notamment l'effondrement de la pyramide des âges en 2^{ème} cycle. Nous avons pensé que ces fuites venaient d'une inadaptation entre le système des cycles et les contenus qui leur étaient associés. Il fallait trouver des solutions qu'elles qu'elles soient. C'est ainsi qu'on a fait complètement tomber le système établi ».

Comment avez-vous procédé?

« La rentrée scolaire se fait début septembre, les conservatoires entrent pourtant fin septembre, le temps que les élèves aient leurs emplois du temps. Alors que les pouvoirs publics mettent en cause nos congés, ce n'est pas la peine d'en rajouter. Le directeur a demandé de faire réellement la rentrée début septembre, et d'utiliser le temps pour de la formation et de la concertation en interne ».

« Lors d'une de ces sessions, nous avons eu une semaine de formation avec un spécialiste belge des Sciences de l'Éducation dans le domaine scientifique. Il nous avait présenté un système d'enseignement modulaire mis en place dans une université.

Nous nous sommes inspiré de ce fonctionnement mais n'avons pas pu le prendre vraiment comme modèle : il fallait l'adapter à la musique, et tout réinventer ».

Sur l'interdisciplinarité

Comme en témoigne une communication qu'il a faite en 1995¹²⁴, D. Morrier a toujours été préoccupé par l'interdisciplinarité. Avec le système modulaire mis en place depuis lors, dit-il, tous ces problèmes sont résolus.

Quels difficultés rencontrez-vous aujourd'hui, après 6 ans de fonctionnement?

« Seuls quelques professeurs refusent ce système, ils se comptent sur les doigts de la main et nous sommes environ 80...

Les problèmes que nous rencontrons relèvent de la gestion administrative : le suivi des modules est très lourd et les besoins matériels énormes ».

1) Les problèmes matériels :

« Le système est très contraignant pour les professeurs : ils doivent être mobiles et disponibles tous les jours puisque les horaires d'enseignement modulaire sont fixes. C'est plus facile quand on annualise le temps de travail mais seuls certains professeurs ont adopté cette solution. Du coup, on ne peut pas offrir l'ensemble des 300 modules à tous les élèves.

On travaille activement sur le fait que le contenu d'un module soit partagé par plusieurs professeurs, mais il faut que les professeurs se sentent investis (ce qui est une priorité pour nous) et ce n'est pas évident ».

¹²⁴ « On rassemble habituellement sous l'intitulé département de musique ancienne l'ensemble des classes d'instrument anciens d'un établissement. Notre propos est sensiblement différent, car nous cherchons à impliquer le plus grand nombre de classes dans la pratique des répertoires anciens. Notre département de musique ancienne est un lieu où l'on cherche à enseigner la musique ancienne, quelle que soit la nature du médium : vocal, instrumental ou intellectuel », Denis MORRIER et Francis MERCET, "Musicologie et pratique musicale, conception de projets d'établissement interdisciplinaires", dans *Musique ancienne aujourd'hui, quels enseignements pour demain ?* p.19-25.

2) Le suivi administratif

A chaque module correspond une évaluation écrite. Cela fait beaucoup (un module dure environ 6 semaines) pour chaque élève sur plusieurs années... Chaque élève est suivi et son parcours est consigné dans un dossier. L'informatique aide beaucoup, mais nos besoins sont très spécifiques alors nous devons élaborer un logiciel exprès.

3) Les locaux

Ce problème est lié à la ville où l'ENM est en Communauté d'Agglomération : il y a 5 pôles d'enseignement. On a donc décidé que les 2^{ème} cycles, concernés par l'enseignement modulaire soient tous réunis au conservatoire.

Le bilan est positif : la pyramide des âges se rééquilibre.

Le premier cycle

« Une des priorités de l'établissement est la voix¹²⁵. Il y a un cursus chanteurs non maîtrisien pour les enfants.

Avec la professeur de chant, nous avons donc mis en place une classe pilote. Les élèves ont cours pendant 2 heures avec nous, et par ailleurs suivent un cours de piano ou d'instrument complémentaire ».

Dans le tableau ci-dessous, les chiffres désignent les professeurs. Les groupes "tutti" sont d'environ 16 élèves. Les cours durent chacun 30mn. Les professeurs se déplacent d'une salle à l'autre :

Tutti 1			
1		2	
2		1	
Tutti 2			
		Tutti 1	
		2	1
		1	2
		Tutti 2	

Les cours en "tutti" sont consacrés à la danse (danse renaissance pour l'acquisition de la pulsation) et au chant. Les cours en demi-groupe permettent un travail plus approfondi de formation de l'oreille et formation musicale. Tout ce qui est lié à l'oreille se fait sur la base des techniques de solmisation.

Et les départements, alors?

« Nous nous disions justement il y a peu que les départements étaient devenues complètement caduques et artificiels. Nous avons beaucoup de réunions¹²⁶, et les réunions de départements ennuient tout le monde au bout du compte. Elles sont cependant encore utiles, notamment pour les besoins matériels et pour faire remonter les informations. En fait, ce sont surtout des entités théoriques.

En fait les seuls départements qui ont vraiment du sens sont ceux qui sont liés à un cursus, comme le département voix ».

Amateurs/professionnels

« Nous avons fait le choix de la pratique amateur depuis longtemps, cela ne nous empêche pas de former aussi des professionnels, En fait, même la distinction amateurs/professionnels n'a pas vraiment de sens : ce qui compte c'est de faire des musiciens. Au début l'enseignement modulaire a été mal vécu par un pas mal de professeurs : c'est déstabilisant en effet de ne plus envisager sa classe par son pôle d'excellence ».

¹²⁵ Les priorités de l'établissement ont été décidées en commun : c'est la voix et l'invention.

¹²⁶ La participation aux réunions fait partie de la charge d'enseignant : on n'est pas payé plus mais en revanche, le directeur a tiré au maximum profit des possibilités de primes et indemnités pour défrayer les enseignants.

Annexe 4 : Entretien avec Claude Sélég

Ancien professeur de clavecin de l'ENM de Digne - le 14 avril 2006.

Claude Sélég a enseigné le clavecin au conservatoire de Digne jusqu'en 2003. Il avait charge de la formation musicale de ses élèves pendant les deux premières années.

Depuis sa retraite, il s'occupe avec sa femme, ancienne institutrice, de l'*Académie Musicale Pierre Gassendi* qui propose un enseignement musical parallèle au conservatoire et s'adresse à des publics qui n'y ont pas leur place : milieux défavorisés, personnes handicapées, adultes.

Cet enseignement vise à la formation musicale et à l'apprentissage instrumental à partir des claviers. Les élèves peuvent commencer à partir de 3 ans et demi. Claude et Danièle Sélég enseignent en tant que bénévoles dans cette petite structure.

Comme interprète, il joue dans un ensemble de musique ancienne et contemporaine. Il compose également, et écrit. Il monte des spectacles qui repoussant toujours plus loin les limites de chaque art en reliant peinture, danse contemporaine, textes et musique.

J'ai rencontré Claude Sélég chez lui. Dans sa pièce de travail, il y a trois instruments disposés en triangle : un piano, un clavecin, et un synthétiseur relié à un ordinateur.

Au cours de notre discussion, il a abordé de nombreux points de son enseignement, ainsi que les valeurs et procédés qu'il défend. A bien des égards, cela dépasse le cadre du questionnement qui nous occupe dans ce mémoire, posant les questions dans un champs beaucoup plus vaste. Consciente des limites de ce travail, je choisis tout de même d'en rendre compte, comme ressource, et témoignage pour des travaux et une réflexion à suivre... Je me retrouve en effet complètement dans ces propos.

Au début de l'entretien, une seule question a été posée : « *que pensez-vous de l'organisation en disciplines et en départements des écoles de musiques ?* ». Mais c'est seulement après deux heures, qu'on a commencé à en parler.

Avant d'aller le rencontrer, tout ce que j'en savais était l'absurdité de ses mésaventures avec la qualification des diplômés : Il avait passé un CA de clavecin et obtenu... un CA de musique de chambre parce que selon les membres du jury, il avait présenté d'abord un travail d'ensemble ...

Mais ces questions ne sont qu'un tout petit aspect d'une problématique beaucoup plus vaste, qui englobe à la fois l'enseignement de la musique et une représentation mûrie de la pratique artistique en général : la formation musicale pour être globale se fait par plusieurs entrées. Se centrer sur l'instrument et lui seul ne sert ni l'apprentissage de la musique ni même la pratique de cet instrument. Le professeur d'instrument n'est pas seulement cela. Ensuite, l'approche des différents styles offre autant d'entrées pour une pratique ciblée sur un style particulier. L'enseignant utilise un maximum d'axes et d'ouvertures. Enfin, le choix pour tel ou tel instrument ou pour tel ou tel répertoire est affaire de goût, de préférence, de choix. C'est une autre question qui appartient à l'élève et à lui seul.

Plus largement, la formation à la musique rejoint la formation générale. Plutôt que de s'en séparer, il faudrait créer des liens, des débats, des réflexions et travaux communs : car les enjeux cognitifs se rejoignent.

Sur la question des départements :

« Les départements sont séparés alors que toutes les disciplines devraient se retrouver sur des constantes. Il y a rarement des rencontres au “centre” sur ce qui devrait être basique, c’est-à-dire le chant et la percussion ».

« À l’époque baroque on commençait directement l’apprentissage des claviers par les structures harmoniques et l’improvisation ».

Sur la pratique vocale :

« Le chant est nécessaire : il devrait être à la base de la formation des jeunes musiciens. En réalité, il y a des chorales partout, et c’est très bien mais c’est mal pensé : l’objectif poursuivi par les chorales c’est la prestation, le concert. Ce n’est pas l’apprentissage.

Ce qu’il faudrait c’est un minimum de formation vocale, même quelques minutes par semaine. A la chorale, tout le monde chante comme il peut, les professeurs, orientés par le programme à faire, ne s’occupent pas vraiment de chaque enfant.

Pourtant le chant est fondamental, il permet de travailler le souffle, de comprendre la respiration. C’est très utile ensuite pour l’instrument. En outre, on n’arrête pas d’utiliser des métaphores vocales pour expliquer les choses : pour le piano par exemple, c’est très utile de dire que les bras ont des poumons, et d’expliquer par cette image la position. Encore faut-il que cette image ait du sens pour les enfants, et ça, c’est le chant qui l’apprend le mieux! »

Sur la propédeutique :

« J’ai le projet d’un “département pivot” qui jusqu’à présent s’est heurté à des difficultés pratiques de mise en œuvre. Il s’agirait de monter un sorte de “discipline d’entrée” dans le monde de la musique ».

« Il faudrait mobiliser des heures des professeurs de claviers, percussion et chant et tous les élèves bénéficieraient d’une formation globale au début. Ceux qui choisiront par la suite, des instruments monodiques auraient tout à gagner à recevoir dès le début une formation harmonique. Ceux qui choisiront des instruments où la production du son et la justesse est plus difficile, ingrate, tels le violon, la flûte ou le hautbois, pourraient en même temps qu’ils aborderaient la technique de ces instrument faire tout de suite de la musique par le biais du chant et de l’harmonie. Cet apprentissage, tel une propédeutique, permettrait ensuite d’aller beaucoup plus vite dans l’apprentissage de l’instrument ».

« Pas sûr que ça coûte plus cher : il faudrait réorganiser les choses tout simplement, réaménager les horaires. Mais avant, il faut commencer par convaincre de l’intérêt d’une telle démarche. Les professeurs ne sont pas vraiment prêts à cela. Et souvent, ils ne veulent pas “partager” leurs élèves. Ils les considèrent comme leur propriété ».

« Surtout que mettre en place cette approche supposerait de la tranquillité, pas d’examen, une attention à l’évolution et aux besoins de chaque élève. On ne pourrait pas définir des buts normatifs.

Même si un professeur a raison du point de vue technique, en attendant de pouvoir bien jouer de la flûte ou du violon, on pourrait utiliser le piano pour permettre de passer un temps ingrat de l’apprentissage en faisant de la musique.

En Suisse, l’apprentissage des claviers est obligatoire au début.

De toutes façons, il faut d’abord réussir l’enchantement des élèves ».

Sur la musique “ancienne” :

« Pour les enfants, “ancien”, ça veut souvent dire révolu. J’essaie de leur donner un sens du rapport au passé qui soit une continuité, un lien avec eux, aujourd’hui.

Par exemple, je leur demande de faire une liste de tout ce qu’il y a de commun entre nous et les gens du 17^{ème} siècle. Ils se rendent compte qu’ils ont les mêmes problèmes, les mêmes

émotions, les mêmes grands axes de vie (par exemple, ils citent, aller se promener dans la campagne, manger, se disputer, écrire...). En fait, il faut "casser" le temps ».

Sur la didactique et l'apprentissage :

« L'apprentissage fonctionne en trois étapes selon trois principes : la préparation, l'induction et la découverte.

- 1) La préparation, c'est l'imprégnation, tout ce qu'on peut amener sans explication, par la pratique.
- 2) L'induction, c'est la préparation : pour permettre l'induction, par exemple, on aborde les rythmes avec des petits carrés de couleur : blanc = silence, noir = son. En disposant ces petits carrés côte à côte et dans tous les sens, on arrive à jouer des rythmes très compliqués. Pas la peine de parler de pulsation : elle est induite par la dimension des carrés, tous égaux. Pour apprendre à lire, on cherche à construire des liens.
- 3) La découverte, c'est la réalisation : quand les étapes précédentes sont passées, de pouvoir transposer ses connaissances, (le transfert) et découvrir seul les choses dans d'autres contextes.

Là où le bât blesse, c'est que les professeurs veulent toujours que l'apprentissage passe par l'explication ».

Sur l'apprentissage de la technique instrumentale :

(Claude Sélég enseigne les claviers : piano, clavecin, synthétiseur... sans distinction).

« Je ne donne jamais d'exercice. Aucun de mes élèves qui sont devenus professionnels (ils sont nombreux) n'ont fait d'exercices avec moi. En fait, avec les exercices, on croit qu'il suffit de faire répéter et répéter aux mains les mêmes gestes.

Mais on se trompe, la main c'est le cerveau qui la fait. Les liens sont dans le cerveau. Si on prenait les mains d'un néophyte et qu'on les mettait à un grand pianiste, il ne lui faudrait que très peu de temps pour les apprivoiser et les former selon ses besoins.

J'ai trouvé écho à ces convictions dans les travaux de l'association NOMI qui a étudié la main. C'est seulement en travaillant dans le cerveau qu'on peut faire évoluer la main. Or rien n'est fait dans la plupart des méthodes pour investir la main de façon à ce qu'il y ait une correspondance entre les deux.

Il est plus important de créer l'attitude mentale que de broyer des heures et des heures de doigts! »

Une maxime : « La pensée modifie le geste, la répétition la fixe en tenant compte de la loi fluctuante des essais... ».

Sur le clavecin et le piano :

« Il n'y a pas de grandes différences entre l'enseignement de l'un ou de l'autre instrument.

Les enfants qui ont commencé le piano n'ont aucun problème pour passer au clavecin et vice-versa. Dans les deux cas, ce que le passage à l'autre instrument permet, c'est de travailler l'agogique du geste. Par exemple, sur un clavecin, pour jouer les temps forts d'une danse, il faut un élan différent ».

« Je ne comprend pas que d'un côté on admette sans problèmes qu'un pianiste peut jouer aussi bien du Bach que du Boulez, et de l'autre, qu'il ne puisse pas changer d'instrument. Il y a plus de différences dans l'approche et même le toucher entre Bach et Boulez sur un même piano qu'entre le jeu sur un piano et un clavecin et même un orgue. D'ailleurs autrefois les musiciens jouaient de ces différents instruments sans problèmes (sans compter avec le

clavicorde dont le toucher est encore différent). Ce que ça prouve en fait, c'est bien que c'est dans le cerveau que ça se passe. On sous-estime bien l'humain en pensant qu'il ne peut pas s'adapter! Réduire les choses en séparant complètement les disciplines, c'est nier les capacités humaines. C'est méprisant.

A partir du moment où on doute de la capacité des individus à s'adapter, on les brise.

Ensuite, bien sûr, on peut avoir plus de goût pour un instrument que pour un autre, mais c'est une autre question ».

« Il y a 7/8 ans, j'ai fait un stage pour les pianistes au conservatoire de M. Il y avait des tensions incroyables parce que les clavecinistes n'acceptaient pas que les pianistes jouent du Scarlatti par exemple. Maintenant les mentalités ont quand même évolué, les élèves peuvent passer d'une classe à l'autre ».

Sur la lecture et le solfège :

« Il y a une chose qui a complètement disparue aujourd'hui, et n'est plus considérée aujourd'hui dans la formation des musiciens, c'est la copie de texte, alors que ça plait beaucoup aux enfants et que c'est une méthode d'apprentissage de la lecture qui a fait ses preuves pendant des siècles.

Je trouve qu'on ne s'occupe pas assez de l'éducation des yeux, alors que c'est la pierre de touche de l'apprentissage de la lecture. Quand on ne fait pas travailler la vue sur une partition (par exemple suivre les voix avec des baguettes chinoises) les enfants refusent de lire. C'est comme si on vous met devant une tapisserie à petits pois...ils n'y comprennent rien, tout se mélange. Le repérage visuel est indispensable.

On fait lire, lire, lire, sans se préoccuper des enjeux cognitifs. En travaillant avec des enseignants en école maternelle et primaire, on comprend très bien cela. En fait l'apprentissage du solfège devrait se faire en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les instituteurs ont développé des méthodes, ont réfléchi à la didactique de ces disciplines, alors qu'en musique, on fait toujours comme si ce n'était pas nécessaire, on ne s'en soucie pas.

Pour la lecture, et la compréhension analytique d'une œuvre, par exemple une Invention de Bach, on travaille avec des calques : on écrit un motif ou un thème sur un calque qu'on retourne ensuite dans tous les sens sur la partition pour en retrouver les récurrences et transpositions... Ce qui m'intéresse là-dedans, c'est que les élèves découvrent qu'il y a des structures dans la musique. Cela ne sert absolument à rien d'expliquer ».

Sur les examens :

« Cela n'a jamais été des moments bien agréables. Pour moi les critères importants ne sont pas les mêmes que pour beaucoup de mes collègues. Par exemple, l'art du rattrapage. N'importe quel dompteur sait se rattraper car c'est sa vie qui est en jeu. Avec mes élèves on apprend à se rattraper n'importe où en faisant exprès de se tromper. L'idée de faute est étrangère à l'idée même de la musique. Un autre critère, c'est la musicalité. Cela implique qu'on différencie le travail suivant les élèves. A la sortie des beaux arts, on se retrouve avec des gens qui font tous la même chose parce qu'on leur a appris un tas de techniques sans attendre qu'ils en éprouvent le besoin. Dans les conservatoires c'est un peu pareil ».

« En DEM, il y avait un programme conséquent : toutes les pièces travaillées durant l'année, un morceau inventé ou contemporain, et seulement une œuvre imposée. Je demandais aussi un mémoire. Je donnais des sujets tels que : "d'après tel tableau de Holbein, reconstituer la vie d'un facteur de clavecins" ou "Imaginer une correspondance autour de tel musicien à la manière de Madame de Sévigné" ».

Annexe 5 : la harpe bohémienne

*Une harpe simple à crochets, accessible,
à la sonorité proche de celle des harpes anciennes*

Instruments du luthier allemand Eric Kleinmann.

"Bohemian Hookharp" 1850.

Copie d'une harpe du musée de Balingen (Souabe, Allemagne)
37 cordes, EE-f3, hauteur 138 cm, poids : 4kg; prix : 2880 €

Crochets modernes sur demande.



Annexe 6 :

“Musique médiévale adaptée à la harpe celtique”

Recueil de pièces, V. Musson-Gonneaud, éd. Harposphères, 2005, HSA 11606

Introduction

Ce recueil s’adresse aux harpistes souhaitant aborder les répertoires médiévaux. Il n’est pas nécessaire d’avoir une harpe médiévale : la harpe celtique convient parfaitement.

Jusqu’à la Renaissance, les harpes étaient pourvues de harpions, petits morceaux de bois coudés (plus tard remplacés par des boutons) qui font “zinguer” ou “nasarder” les cordes. Aujourd’hui les musiciens et facteurs d’instruments ont encore du mal à comprendre et retrouver le son très particulier produit par les harpions. De fait, la plupart du temps on ne les utilise pas, ainsi la harpe médiévale se rapproche de la harpe celtique...

Le répertoire du Moyen-âge nous est parvenu essentiellement sous forme vocale. S’agissant de la musique instrumentale, il faut donc toujours tenter de reconstruire, réinventer, créer. C’est un chemin exaltant mais aussi plein d’embûches. Tout d’abord, il convient de connaître et comprendre au mieux le langage musical de l’époque pour s’appuyer sur des bases solides. À partir de là, l’intuition, la sensibilité, l’expérience est le meilleur des guides. Il s’agit toujours de musique contemporaine!

Les pièces du présent recueil ont été rassemblées et arrangées dans cet esprit que nous désirons partager, car pour aborder la musique ancienne de façon constructive, il est indispensable de cultiver un certain recul critique. Dans ce but, elles sont présentées avec des notes explicatives, le cas échéant, les textes des chansons, et quelques fac-similés; autant d’éléments permettant de ressentir le chemin parcouru... et à parcourir. Ainsi, les arrangements proposés doivent rester pour l’interprète une possibilité parmi d’autres. Cela implique un rapport quelque peu différent à la partition écrite : plus responsable mais aussi plus libre.

Du XIII^e siècle au début de la Renaissance, nous parcourons des styles et formes musicales diverses, monodies, polyphonies simples et plus complexes, tantôt rassemblant les différentes voix d’une chanson (originellement en parties séparées) en l’arrangeant si besoin est pour la faire sonner au mieux sur l’instrument, tantôt reprenant les premières mises en partition instrumentales...

Pour permettre une vue d’ensemble du répertoire, nous avons choisi de laisser côte à côte des pièces de différents niveaux techniques. Certaines sont abordables dès le premier cycle, d’autres seulement pour les harpistes confirmés.

Certaines pièces pourront servir de base à un travail d’ensemble : les monodies pour travailler la ligne à l’unisson avec d’autres instruments; les polyphonies simples à un par voix; l’estampie quant-à elle pourra être soutenue par une percussion discrète... Nombreuses sont les possibilités qu’offrent cette musique!

Par ses documents annexes (notes, fac-similé, textes), ce recueil intéressera peut-être aussi des amateurs plus avertis de ce répertoire, mais dans tous les cas, il n’est qu’un outil pédagogique, avec ses limites. Le seul objectif de l’auteur est de sensibiliser au travail sur la musique médiévale et d’en donner quelques clés.

Nous souhaitons beaucoup de plaisir aux harpistes curieux!

Table des pièces

Monodies 13è. s.

- 1- G. de COINCY - Puisque voi la fleur novele
- 2- C. de BETHUNE - Tant ai ame
- 3- J. de LESCUREL - De gracieuse dame amer
- 4- MANUSCRIT DU ROI - La 5è. estampie royale

Motets parisiens 13è. s.

- 5- ÉCOLE DE NOTRE DAME - Candida Virginitas/Flos Filius
- 6- ÉCOLE DE NOTRE DAME - Onques namai/Sancte

Chanson italienne 14è. s.

- 7- CODEX ROSSI - E con cheval

Chansons françaises 14è. s.

- 8- G. de MACHAUT - J'aim mieus languir
- 9- G. de MACHAUT - Quant j'ay l'espart
- 10- ANONYME - Bene puis sidérer
- 11- ANONYME - Tant plus vos voye
- 12- ANONYME - Je suys tous jors
- 13- ANONYME - Je suy ma dame

Diminutions instrumentales 15è. s.

- 14- CODEX FAENZA - J'aime la biauté
- 15- CODEX FAENZA - Constantia
- 16- BUXHEIMER ORGELBUCH – Des meyen zit fort....

Note éditoriale :

- Un grand nombre d'altérations sont indiquées au dessus des notes, parce qu'ajoutés par nos soins. Elles sont néanmoins le plus souvent nécessaires. Il faut savoir que jusqu'au 16è. siècle, elles obéissaient pour la plupart à des règles de contrepoint très strictes que tout le monde était censé connaître et il était alors superflu de les écrire. L'une de ces règles concerne les cadences : à deux voix, une cadence se fait par la succession d'une sixte majeure (ou tierce mineure) et d'une octave (ou unisson). Les harpes médiévales sont entièrement diatoniques et les altérations se font manuellement. Aussi la harpe celtique, avec ses crochets, facilite parfois la tâche.

- Nous précisons, le cas échéant, les différentes parties des pièces par des lettres (A, B, C) pour qui n'est pas familier du répertoire et de ses formes.

- Nous donnons les textes des chansons dans leur intégralité, excepté quand elles ont fait l'objet d'un arrangement instrumental (Machaut). Elles pourront ainsi également être chantées. Pour le sens, et la prononciation, il faudra se reporter aux ouvrages spécialisés. L'orthographe est laissée telle quelle.

- Dans les transcriptions, nous n'avons pas adopté de règle scientifique pour le choix des valeurs de notes, ni pour celui des barres de mesures. Pour chaque pièce nous avons suivi ce qui nous semblait le plus simple pour un débutant... en toute subjectivité. Nous avons parfois préféré ajouter des barres de mesures comme une aide pour repérer les temps, notamment dans les pièces où le rythme est difficile : dans les monodies, il n'y en a pas, de façon à ne pas troubler la compréhension linéaire des phrases, dans les motets, elles sont discrètes pour servir uniquement de repère.

Notre principal souci, dans ce travail, a été de combiner deux exigences : être accessible à tous, et ne pas trahir les sources.

SOMMAIRE

<i>Introduction</i>	2
<i>I. Les départements pédagogiques en question</i>	4
<i>A) Les départements pédagogiques</i>	4
Le Schéma Directeur de 1984	4
De quelques étrangetés...	5
Les “familles” ou le modèle symphonique des regroupements	6
Des “spécificités communes” toutes relatives...	6
Le risque de cloisonnement	7
<i>B) Les disciplines.</i>	8
Des spécialités professionnelles	8
Le sens sociologique et historique de la “mise en discipline”	11
Organiser les disciplines?	12
<i>C) Un challenge pour l'école de musique d'aujourd'hui</i>	13
L'ouverture de l'école de musique : quels moyens pour quels enjeux?	13
Les difficultés du changement	14
De la nécessité de repenser les disciplines	16
<i>II. Le conservatoire : de l'instrument à la musique.</i>	18
<i>A) Des instruments de musique</i>	18
L'instrument roi	18
De l'identité de l'instrument...	19
La musique et l'instrument	21
L'homme, la musique et l'instrument sous l'Ancien Régime	22
<i>B) Exemple de la harpe : de la discipline instrumentale à l'instrument de musique...</i>	24
La harpe au pluriel	24
Quel nom pour quel(s) instrument(s)?	27
Perspectives pour l'enseignement de la harpe...	29
<i>C) La musique ancienne : une esthétique constituée en département pédagogique?</i>	33
Les instruments “historiques”	33
Qu'est-ce que la musique ancienne?	34
La musique ancienne dans l'école de musique	36
<i>III. De l'enseignement à l'apprentissage...</i>	39
<i>A) la solution de la transversalité.</i>	39
La notion de transversalité	39
Des usages différents	40
Pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité	42
<i>B) Comment reconsidérer les contenus d'enseignement au départ des apprentissages visés?</i>	46
Apprendre la musique...	46
La discipline d'enseignement	48
Du “projet de l'élève” à la fausse évidence du “projet pédagogique”...	50

	77
C) <i>Vers une nouvelle organisation interne de l'école de musique?</i>	51
Le projet d'établissement	51
Des départements pédagogiques aux domaines stylistiques	52
L'enseignement modulaire	53
La propédeutique	55
Que faire de ces exemples?	56
<i>Conclusion</i>	58
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	59
<i>Annexe 1 : Entretien avec Jean-Claude Dijoud</i>	61
<i>Annexe 2 : Entretien avec Martial Pardo</i>	63
<i>Annexe 3 : Entretien avec Denis Morrier</i>	67
<i>Annexe 4 : Entretien avec Claude Sélig</i>	69
<i>Annexe 5 : la harpe bohémienne</i>	73
<i>Annexe 6 : "Musique médiévale adaptée à la harpe celtique"</i>	74
<i>SOMMAIRE</i>	76