

## **Introduction**

### **Première partie : nature, genèse, finalité des disciplines à l'Ecole**

**A - Nature d'une discipline : les objets, les tâches, les connaissances procédurales et déclaratives, la matrice disciplinaire.**

#### **B - Genèse et finalité d'une discipline**

- Les contenus
- le sens
- finalité et évolution

**Deuxième partie : naissances des Conservatoires et de la "disciplinarisation" à l'école de musique.**

**A - Création du Conservatoire et des écoles de musique : entre centralisation et décentralisation**

**B - L'enseignement spécialisé de la musique : un nouveau terrain pour la mise en discipline**

**Troisième partie : L' école de musique - zone d'échange**

- démocratisation de la culture
- relativisme culturel
- inter-disciplinarité et transdisciplinarité

## Introduction :

Le sens moderne du mot "discipline", au regard de l'éducation scolaire, prend forme au lendemain de la Première Guerre mondiale où il devient un terme générique désignant les matières d'enseignement. Auparavant, jusqu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, la discipline désignait les règles de conduite au sein des établissements tandis que les différents ordres d'enseignement répondaient aux noms de facultés, objets, branches, parties ou matières. Pendant la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, le mot discipline acquiert le sens de "gymnastique intellectuelle" : le développement du jugement et de la raison revient en quelque sorte à "discipliner" l'esprit, c'est-à-dire donner des règles et des méthodes pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance, de l'art. A l'époque, seule les humanités classiques (latin, langues anciennes) étaient investies d'une telle mission comme le rappelle André Chervel.

*"Une éducation qui serait foncièrement mathématique ou scientifique ne saurait être, avant le début du XX<sup>ème</sup> siècle, pleinement reconnue comme une véritable formation de l'esprit. C'est seulement quand l'évolution de la société et des esprits permettra d'opposer à la discipline littéraire une discipline scientifique que se fait sentir le besoin d'un terme générique"<sup>1</sup>.*

Ainsi, à partir des années 1910 environ, le mot discipline désigne essentiellement une rubrique de classification des matières. Avec une telle acception, les contenus des enseignements tendent alors à être considérés comme indépendants de toute réalité culturelle extérieure, l'organisation d'une discipline ne renvoyant plus qu'à sa propre histoire.

Dès lors, à la lumière de l'histoire des disciplines scolaires et pour nuancer cette vision superficielle (Cf. André Chervel et Michel Develay), plusieurs questions s'offrent à nous ; Celles de leurs genèses, de leurs finalités (mission - attentes d'un public), de leur fonctionnement (projet - résultats).

Mais la question de la nature d'une discipline, de ce qui la constitue, se pose aussi, car les connaissances – en se multipliant désormais de façon exponentielle – invitent au renouvellement des savoirs disciplinaires.

Cependant, selon quels critères s'opère le choix des connaissances à traiter dans une discipline ? De plus, si l'on se pose les questions du fondement d'une discipline, de son fonctionnement et des réponses qu'elle apporte aux individus, il importe aussi à se demander comment elle évolue ?

Toutes ces interrogations s'imbriquent fortement et se rattachent à la sphère éducative d'où l'intérêt de les relier au cadre dans lequel j'exerce ma profession : l'école de musique.

En effet, à l'école de musique, les élèves se retrouvent immergés dans des procédures disciplinaires (formation musicale, pratique instrumentale individuelle, musique d'ensemble...). Or, les élèves perçoivent toujours une séparation (entre formation musicale et pratique instrumentale par

---

<sup>1</sup> CHERVEL, André, "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation* n°38, I.N.R.P., Mai 1998, p.64.

exemple) plus ou moins précise entre ce qui logiquement constitue un champ disciplinaire interdépendant. Fort de ce constat, il paraît pertinent de mettre en relief la notion d'interdisciplinarité afin de montrer son intérêt dans le cadre de l'école de musique.

## **Première partie : nature, genèse, finalité des disciplines à l'École.**

### **La nature d'une discipline :**

Michel Develay distingue plusieurs éléments qui font la nature d'une discipline.

#### **Les objets :**

Les disciplines d'enseignement musical se caractérisent tout d'abord par des instruments. C'est d'ailleurs en référence à ces objets que sont constitués les différents départements à l'intérieur des écoles. Les différentes familles (cordes, percussions, bois, cuivres...) constituent alors des macro-disciplines où les parentés de facture et de technique déterminent leur rapprochement au niveau des méthodes et du répertoire. Les échanges entre différentes disciplines ne sont donc pas favorisés car chacun reste plus ou moins en famille.

D'autre part, les manuels de cours et d'exercices constituent d'autres objets caractéristiques de toutes les disciplines. Pour la musique, il existe les méthodes, les études... D'autres objets ont été construits spécialement pour l'école : les exercices de dictée de notes, les livres de lecture de rythme... De manière générale, les recueils de textes d'auteurs classiques (ou florilèges) constituent toujours une base didactique pour l'enseignant où il peut piocher à son gré dans le vaste corpus de la musique écrite occidentale. Ceci n'est pas sans effet sur la minimisation des musiques d'actualités et "d'oralité" (musique de film, musiques populaires ne sont majoritairement pas éditées en partitions...) proches des habitudes d'écoute des élèves et de leur pratique sociale de référence.

#### **Les tâches :**

Une discipline d'enseignement devrait être enseignée comme réponse à des questions. Or, les élèves sont plus fréquemment mis dans une posture d'enseignés plutôt que d'apprenants. Bien souvent, les disciplines leurs sont transmises sans qu'aucun problème n'ait été soulevé ou construit. La notion de tâche reste donc centrale dans la définition d'une discipline car elle implique une mise en activité qui peut faire émerger des questions sur cette discipline.

En voici quelques exemples :

En classe d'harmonie : l'invention d'une basse sur un chant donné.

En classe d'analyse : repérer les différentes expositions d'une fugue.

En classe d'histoire : Situer un fragment de musique dans son contexte de création.

En situation scolaire, la réalisation d'une tâche doit faire appel à des compétences déclaratives (de l'ordre du discours, du savoir) et procédurales (de l'ordre de l'action, du savoir-faire). Le passage du déclaratif au procédural et inversement est ce qui généralement pose problème aux élèves. Certains élèves se souviennent des trois degrés principaux pour faire un blues mais ne parviennent pas à le

réaliser sur l'instrument, tandis que d'autres connaissent des blues sans savoirs qu'ils enchaînent les accords du I7, IV7 et V7.

Pour plus de clarté, revenons très brièvement sur ce qui caractérise ces connaissances déclaratives et procédurales. (Cf. p.36-43 de DEVELAY, Michel, Op.cit)

### **Les connaissances déclaratives :**

Selon Michel Develay, il existe 4 types de connaissances déclaratives :

La distinction fait/notion : la distinction entre fait et notion n'existe pas *a priori*. Toute notion ne prend sens que par rapport à des faits et inversement. La notion d'attaque (sur une guitare ou un piano) ne prend sens qu'avec l'avènement d'une matière sonore.

Les champs notionnels ou trames notionnelles : toute notion ne se comprend que par la mise en commun d'un ensemble d'autres notions.

*"L'image d'une discipline [...] renvoie ainsi d'avantage à l'image d'un tissu dans lequel s'entrecroisent des fils de chaîne et de trame, aux nœuds desquels se situeraient des notions [...]."*<sup>2</sup>

Par exemple, la notion d'attaque se trouve fortement lié au concept de nuance.

Les registres de conceptualisation : le concept de nuance en musique peut être enseigné sous divers registres de formulation. Selon les niveaux d'exigence et du niveau des élèves, on pourra parler de *forte* et de *piano* pour caractériser simplement deux types relatifs de nuances (vision manichéenne). On pourra aussi parler de dynamique pour préciser qu'à l'intérieur de ces deux balises une multitude de nuances est possible.

Les concepts intégrateurs : il existe une hiérarchie dans les notions. Certaines occupent une place plus englobantes que d'autres.

*"Ces concepts intégrateurs, à la manière des poupées gigognes les plus extérieures, emboîtent les poupées plus petites et constituent en quelque sorte les principes organisateurs, au niveau notionnel, d'une discipline enseignée"*<sup>3</sup>.

Le concept de modulation recoupe par exemple diverses notions : celles d'accord, de sensible, de tonalité. Le concept d'harmonie, quant-à-lui, semble contenir les quatre notions précédentes.

### **Les connaissances procédurales :**

Michel Develay désigne par-là *"une suite organisée d'actions permettant d'atteindre le but poursuivi. On parle indifféremment de méthodes, de techniques, de procédures, de stratégies"*.<sup>4</sup> Pour permettre l'élaboration des concepts, un savoir nécessite des méthodes et des techniques. Par exemple,

---

<sup>2</sup> DEVELAY, Michel, Op.cit, p.38.

<sup>3</sup> Ibid., p. 40.

<sup>4</sup> Ibid., p.41.

afin de saisir pleinement la notion d'attaque sur la guitare, faut-il comprendre la différence entre technique butée et pincée<sup>5</sup>. Certaines connaissances procédurales de la guitare se retrouvent dans d'autres disciplines. (Je pense notamment à la harpe).

Il existe aussi différents niveaux de connaissances procédurales (tout comme il existe différents registres de conceptualisation des connaissances déclaratives) quant à l'attaque sur la guitare. En guitare classique, par exemple, on fait généralement intervenir plus tard la différenciation entre attaque onglée et attaque pulpée pour affiner le son.

La notion de connaissances procédurales peut être aussi analysée en terme de capacités : anticiper, appliquer, classer, s'adapter, déduire... . Ainsi, pour une connaissance procédurale donnée, plusieurs capacités peuvent être requises. Pour effectuer un buté, il faut anticiper l'arrivée sur la corde supérieure, gérer la force d'attaque dans le doigt, ne pas positionner sa paume de main contre la table d'harmonie. Anticiper le geste, gérer la force d'attaque, se positionner au mieux pour effectuer le mouvement sont des compétences à caractère transversales pas forcément spécifique à une discipline. Ainsi, Michel Develay explique que certains programmes d'éducabilité cognitives (par exemple ateliers de raisonnement) présupposent un développement de ces capacités transversales avant même leur investissement dans des champs disciplinaires. Cependant, il faut se méfier de ces programmes puisque les connaissances procédurales doivent se rattacher à un objet et une tâche car une technique ne s'apprend pas sans contexte.

### **La matrice disciplinaire**

La matrice disciplinaire constitue l'essence, le fondement de la discipline, qui donne cohérence aux quatre éléments définis ci-dessus. Elle résulte d'un choix d'identité en privilégiant certains concepts, méthodes, techniques, théories et valeurs. Voilà l'occasion de revenir sur le fait qu'une matrice disciplinaire renvoie à un choix idéologique souvent implicite.

### **Genèse et finalité des disciplines :**

#### Qu'est-ce qui influence les contenus à enseigner à l'école ?

De manière générale, les disciplines jouent un double rôle dans l'histoire éducative et culturelle. A la fois, elles prônent l'acculturation des individus tout en pénétrant et modifiant la culture de la société globale qui, elle-même, influe sur les disciplines à travers l'évolution des contenus de l'enseignement. C'est pourquoi, genèse et finalité des disciplines doivent se comprendre dans le cadre d'une dialectique avec la société environnante. En effet, la création disciplinaire évolue suivant les contextes religieux, politiques, culturels et sociaux ; tout comme les contenus à transmettre et le

---

<sup>5</sup> La technique du butée consiste à venir prendre appui (ou venir buter) sur la corde supérieure une fois la corde mise en vibration par un des doigts de la main droite. Le pincé consiste à éviter cette corde supérieur.

fonctionnement des disciplines continuent d'évoluer. C'est pourquoi, la création, la finalité et l'évolution des disciplines s'expliquent en partie par leurs rapports avec le contexte culturel. Toute éducation scolaire suppose au sein de la culture d'une époque donnée, une sélection de contenus destinés à être transmis aux générations nouvelles. Les contenus cognitifs et symboliques, les savoirs, les compétences, les représentations, les valeurs que transmet l'école sont le produit d'un permanent processus de sélection culturelle patrimoniale, sociologique et anthropologique.

Néanmoins, la mise en place de cadres disciplinaires ne peut se réduire simplement au déterminisme d'un cadre social, politique et culturel. L'École fait des choix sur les contenus à enseigner par rapport à des finalités qui lui sont parfois intrinsèques. Ceci explique que le savoir à enseigner soit parfois à l'origine du savoir savant, creusant un peu plus la distance entre les savoirs pragmatiques, c'est-à-dire utilisables directement, et les savoirs enseignés. Ainsi, la théorie grammaticale élaborée depuis la Restauration s'est constituée plutôt comme un outil pédagogique d'acquisition de l'orthographe qu'avec la volonté de vulgariser des savoirs couramment utilisés dans la société. Tel est le cas du cours de solfège dans les écoles de musique qui permet l'acquisition du code musical occidental. Avant tout, il procure à l'enseignant un moyen de faire utiliser la notation traditionnelle et d'en comprendre les rouages, mais aucune finalité du solfège n'apparaît, par exemple, dans le contexte d'un rapport avec le public : on n'a jamais assisté, en concert, à des concours de dictées musicales. Ce travail de médiation des savoirs ou de *transposition didactique*<sup>6</sup> rend certes possible l'assimilation des produits du processus de sélection culturelle, mais cristallise les compétences et habitudes de la culture scolaire et des disciplines. En outre, cette décontextualisation (ou dé-historicisation et dépersonnalisation) du savoir savant interdit aux élèves de bien comprendre que ce qu'ils ingurgitent est le fruit d'une recherche consécutive à un questionnement conduit à une époque donnée. Par exemple, l'école de musique enseigne le code écrit relatif à la tradition musicale occidentale sans revenir sur les conditions d'émergence de ce code (la chironomie<sup>7</sup>, les neumes, la solmisation<sup>8</sup>, l'imprimerie, l'apparition des valeurs rythmiques).

D'autre part, avec la création d'une discipline, comme cadre permettant l'enseignement et la diffusion d'un certain savoir, s'éditent des manuels scolaires, en l'occurrence, dans le domaine musical, des méthodes. Mais le pédagogue est celui qui transforme l'enseignement en apprentissage, c'est-à-dire un inventeur de situations d'apprentissage et non pas un simple relais et fixateur de savoir. Il doit se méfier de la rationalisation des savoirs car les méthodes de types progressives et les manuels de

---

<sup>6</sup> Yves Chevillard définit la transposition didactique comme le travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement. Cf. schéma des différents degrés de la transposition didactique. DEVELAY, Michel, Op.cit. p.29.

<sup>7</sup> La chironomie est un procédé qui permet aux chefs de chœurs d'indiquer aux choristes l'intonation d'une ligne mélodique à l'aide de gestes précis. Ce répertoire de signes fut noté et est à l'origine de l'écriture neumatiques. Bien qu'elle fût déjà connue à Sumer et en Egypte, cette pratique est surtout associée à la Grèce antique puis à la musique byzantine.

<sup>8</sup> Au XIème siècle, Gui d'Arezzo imagina, dans un objectif pédagogique, une échelle de six sons uniquement destinée à solfier (ou "solmiser") les notes. De là découle l'invention des noms de note de la gamme actuelle : ut (do), ré, mi, fa, sol, la.

facture similaire (la "culture scolaire") soumettent parfois l'école au rôle d'agent de transmission inerte. Cette programmation des savoirs laisse aussi entendre qu'il y aurait un ordre à respecter dans l'enseignement des notions, que " *la logique des savoirs déterminerait à elle seule la succession des apprentissages* " <sup>9</sup>. Or, les logiques d'apprentissages ne se soumettent pas à la même logique de rationalisation que ceux des savoirs. Par exemple, on pourrait croire qu'il vaut mieux commencer par enseigner les croches binaires que les triolets en pensant que la division par deux est plus simple que la division par trois. Or, ces mesures correspondent à des savoirs du même ordre de complexité et de même nature épistémologique. Il n'y a pas d'échelle de difficulté dans l'apprentissage qui correspondent automatiquement à une échelle de rationalisation des savoirs.

### Le sens des disciplines :

Lorsqu'on demande à un élève pourquoi il fait de la musique, souvent aucune réponse ne se précise. Il en va de même lorsqu'on se demande pourquoi nous enseignons. L'école et la société se posent simultanément la question du sens de leur action éducative face au décalage des programmes <sup>10</sup> avec les pratiques quotidiennes et face à la panne de "l'ascenseur social" <sup>11</sup>. Cependant, si l'école instruit, elle éduque et socialise en même temps. La maîtrise des disciplines n'a de sens que si l'élève parvient à s'intégrer dans une culture, cette dernière étant susceptible de maintenir une cohésion sociale.

*"Apprendre, ce n'est pas seulement maîtriser des disciplines. C'est parvenir à les situer dans la culture, puisque la culture c'est d'abord ce qui fait sens pour l'homme."*<sup>12</sup>

Or, la culture se métamorphose constamment. Dans l'état actuel de nos sociétés complexes, le concept de culture prend un sens dynamique et différentiel ce qui le distingue (sans discontinuité radicale) de la notion de culture comme patrimoine intellectuel et spirituel. Les sociologues <sup>13</sup> préfèrent parler de *subculture*, désignant des traits caractéristiques de certains groupes partageant les mêmes goûts ou les mêmes idées.

*"La mise en œuvre de politiques de libéralisation à l'échelle mondiale ne se traduit pas, comme on aurait pu s'y attendre, par un triomphe de l'individualisme mais, tout au contraire, par la prolifération d'identités collectives."*<sup>14</sup>

Cette approche met en relief les conflits et les contradictions qui peuvent naître du fait des exigences de la scolarisation et du monde social de l'école avec son fonctionnement, ses productions et sa propre

---

<sup>9</sup> DEVELAY, Michel, Op. cit., p.21.

<sup>10</sup> L'école de musique à la différence de l'éducation nationale ne définit pas de programme. Il existe une charte de l'enseignement artistique spécialisé (2001) et des schémas d'orientations pédagogiques qui ne définissent pas les savoirs à enseigner.

<sup>11</sup> La persistance de l'échec scolaire fait constater que l'école reproduit aussi en son sein des inégalités sociales.

<sup>12</sup> DEVELAY, Michel, "Le sens, l'apprentissage, l'enseignement et l'identité professionnelle de l'enseignant", *Enseigner la musique n°2*, Lyon : Cefedem-Cnsm, 1997, p.18.

<sup>13</sup> FORQUIN, Jean-Claude ; PATURET, Jean-Bernard ; "Culture", *Questions Pédagogiques*, coordonné par Jean Houssaye, Paris : Hachette, 1999, p.114.

<sup>14</sup> AMSELLE, Jean-Loup, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris: Flammarion, 2001, p.45.

gestion des symboles et du langage (la culture de l'école au sens ethnologique). Aujourd'hui, la culture scolaire semble marquée par "*une échappée vers les savoirs technologiques que réclame l'économie*"<sup>15</sup>, rendant de plus en plus optionnels les arts plastiques ou la musique dans l'enseignement secondaire. Pourtant, la multiplication des écoles de musique et de leurs effectifs illustre bien la volonté de leurs publics d'intégrer l'éducation artistique dans la formation des enfants. C'est pourquoi, les cadres disciplinaires de l'école de musique doivent créer le contact avec les pratiques sociales de références de ce public tout en les ouvrant à d'autres horizons dans une optique de construction culturelle. Il s'agirait de combiner deux conceptions : d'une part, la culture perfective "*considérée comme l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit cultivé, le pouvoir d'échapper à la pure actualité*"<sup>16</sup>. D'autre part, la culture de la modernité qui s'intéresserait à l'actualité. En fait, ces deux conceptions renvoient à la dichotomie habituelle entre musique classique et musique actuelle que l'école de musique se doit de dépasser.

Cependant, l'école ne se place pas forcément dans une posture d'intégration et de réinvention perpétuelle. Le classement habituel des disciplines à l'école de musique relève toujours des mêmes schémas anciens suivant les différents instruments et les matières d'érudition (histoire (de la musique occidentale), harmonie, analyse, solfège...), auxquels ont été rajoutés d'autres types de musique comme le jazz, les musiques électroacoustiques, les musiques actuelles, les musiques traditionnelles. Cette organisation disciplinaire met sur le même plan l'enseignement instrumental avec l'enseignement d'esthétiques et de styles musicaux particuliers. Or, l'enseignement instrumental pourrait être un objet exclusif des diverses esthétiques : chacun des instruments recensés dans les écoles ayant la faculté d'être représenté dans les musiques classiques, actuelles, traditionnelles, jazz. L'instrument reste un moyen, un outil qui pourrait favoriser l'interdisciplinarité car il n'est jamais enfermé dans un seul idiome ou langage. Les styles musicaux issus des métissages<sup>17</sup> le montrent bien au sujet de nombreux instruments comme la guitare, le piano, la clarinette, le bandonéon, l'accordéon, le oud ...

Aujourd'hui, l'enseignement instrumental en école de musique conditionne nos options esthétiques et nos goûts car il continue à opérer des choix implicites en favorisant des répertoires. Travaillant depuis quelques mois avec un bandonéoniste de l'ENM du Puy en Velay, j'ai remarqué sa spécialisation dans le tango (après tout, quoi de plus normal). Simplement le bandonéon n'affirme pas sa présence que dans le tango. En Argentine, de nombreux groupes de musique traditionnelle l'utilisent pour jouer le *chamame*, la *chacarera*, la *cueca*... et maintenant le voilà aussi dans la musique *électro*. Pourquoi ne pas faire de même en France en l'intégrant dans d'autres styles ? L'image du bandonéon dévolu au tango provient en partie de la grande place faite dans l'enseignement à ce grand virtuose qu'a été Astor Piazzolla. Il semble, cependant, que ce choix soit la simple conséquence de la renommée du compositeur et de son succès en France. Mais la didactique d'une discipline ne se doit-elle pas

---

<sup>15</sup> DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement - Pour une épistémologie scolaire*, Paris : ESF éditeur, 1992, p.17.

<sup>16</sup> DEVELAY, Michel, *Op.cit.*, p.27.

<sup>17</sup> Je pense notamment à la musique *klezmer*, au *tango*, au *musette*, au *choro*, au *flamenco*, au *blues*.

d'éviter toute caricature et de transformer en généralités des contenus qui ne sont que des parcelles de la réalité musicale argentine comme de la réalité du bandonéon en France ?

Donner du sens à une discipline, c'est-à-dire la situer dans une culture n'exonère pas de jugements d'authenticité. Ceux-ci déterminent ce qui est apte à faire partie de la culture et ce qui ne l'est pas. A cet égard, il est dommage que ces jugements émanent parfois des seuls professeurs qui décident de ce qui est digne de considération à la place des élèves.

### Finalités et évolution des disciplines :

"Les disciplines existent parce que l'homme, dans son désir de comprendre le réel, ne peut embrasser la complexité par une question unique qui recouvrirait la multiplicité des approches possibles. [...] C'est la nature du questionnement sur le donné (le réel) qui inscrit ce dernier dans la logique d'une approche disciplinaire, plutôt que dans une autre."<sup>18</sup>

A quoi servent les enseignements dispensés à l'école de musique ? L'ouverture culturelle, la liberté d'expression, l'esprit créatif, la réduction des inégalités sont autant de valeurs générales que l'école de musique tente d'assumer mais qui se déclinent bien différemment suivant les milieux et les personnes.

Si les savoirs à enseigner sont précisés dans les programmes scolaires, les savoirs enseignés sont de la seule responsabilité de l'enseignant. Par ailleurs, la charte<sup>19</sup> de l'enseignement artistique spécialisé ne précise pas les contenus à transmettre en école de musique, tout comme les schémas d'orientations pédagogiques<sup>20</sup> ("schémas directeurs" – 1984-1991-1992-1996). Chaque professeur peut proposer ses propres voies, solutions et expériences.

Cette liberté de l'enseignant s'exerçant dans un lieu et envers un public déterminés mérite tout de même quelques nuances. Comme le souligne Philippe Perrenoud<sup>21</sup>, les établissements scolaires, de par la difficulté de leur gestion, montrent une tendance compréhensible à reproduire des formules qui ont fait leurs preuves. Il est beaucoup plus simple, en effet, d'enfermer chaque élève dans une filière définie par un niveau global, de limiter l'éventail des options, de prévoir un horaire et une division stable des professeurs et des locaux, de doter chaque élève et chaque professeur des mêmes moyens ; des mêmes ressources ; du même temps de travail, d'administrer à tous les mêmes épreuves aux mêmes moments. Néanmoins, cette préoccupation gestionnaire compréhensible devrait pouvoir se renégocier

---

<sup>18</sup> DEVELAY, Michel, Op.cit., p.34.

<sup>19</sup> La charte de l'enseignement artistique spécialisé de 2001 définit les missions des services publics, que sont les établissements d'enseignements de la danse de la musique et du théâtre comme étant entre autres : "[...] Ils contribuent à la réduction des inégalités sociales, d'accès aux pratiques culturelles au travers d'actions de sensibilisation et d'élargissement des publics. [...] Ils sont des lieux de ressources pour les amateurs [...]. Ils sont des pôles d'animation de la vie culturelle, proposant au public leurs activités [...] et favorisent les échanges avec les structures et associations culturelles, locales ou non [...]."

<sup>20</sup> Cf. Documentation Cefedem. Les deux points essentiels du schéma de 1984 sont le contrôle continu et l'organisation en cycles pluriannuels.

<sup>21</sup> PERRENOUD, Philippe, "Une école sans discipline (s), est-ce possible ?", *C.O. Informations* n°9, p.30-35.

périodiquement entre un seuil minimal (où il y a trop de négociation et de solution individuelle) et maximal d'organisation (où tout est figé dans des procédures anticipées à l'avance).

Même si les contraintes matérielles et humaines ne définissent pas les pratiques d'enseignements, elles peuvent les influencer.

*"La seule limite véritable que rencontre la liberté pédagogique du maître, c'est le groupe d'élèves qu'il trouve en face de lui [...]. Le "travail", au sens fort, du maître, c'est la tension d'un corps à corps avec le groupe. Le groupe lui-même, en tant que tel, constitue une pièce essentielle du dispositif disciplinaire."*<sup>22</sup>

C'est dire l'importance du public scolaire dans l'évolution et la mise en place d'une discipline.

*"La transformation par le public scolaire du contenu des enseignements est sans doute une constante majeure de l'histoire de l'éducation. [...] Car la création, comme la transformation des disciplines n'ont qu'une seule visée : rendre possible l'enseignement [...]. Les disciplines fonctionnent comme une médiation mise au service de la jeunesse scolaire dans sa lente progression vers la culture de la société globale."*<sup>23</sup>

En plus du renouvellement des publics, un des facteurs significatifs de l'évolution des disciplines aujourd'hui repose sur le renouvellement du corps enseignant. Même si ce dernier se trouve en contact direct avec les finalités de l'enseignement, il n'en demeure pas moins que ces dernières restent implicites, de l'ordre du sous-entendu. Avec les formations (Cefedem, Cfmi, Cnfpt...), l'enseignant d'aujourd'hui semble mieux préparé aux finalités actuelles de l'enseignement de la musique. Car si les disciplines se confinent à des modes d'emploi (pédagogique, didactique...) transmis de générations en générations, complètement autonomes et sans remise en question majeure, l'écart entre l'enseignant et l'apprenant ne fera que se creuser et engendrera un éloignement croissant entre sa pratique pédagogique et les pratiques sociales de référence des élèves.

La liberté de l'enseignant ne doit pas faire oublier que la "disciplinarisation" résulte d'une expérience pédagogique plurielle mais à finalité et objectifs partagés qu'il est difficile de faire évoluer. Par exemple, au niveau de l'histoire de l'enseignement de la guitare classique, la méthode (*Escuela Razonada de la guitarra*) d'Emilio Pujol (1886-1980) s'est imposée au début du XX<sup>ème</sup> siècle dans bon nombre de conservatoires comme une anthologie du travail de la technique. Ce qui est transmis dans cette méthode n'est pas le fruit d'Emilio Pujol seulement mais provient de l'héritage européen du XIX<sup>ème</sup> siècle. Souvent, l'idée prévaut que le maître d'Emilio Pujol (Francisco Tárrega (1852-1909)) a tout apporté à la guitare. Or, il semble que la technique de Tárrega n'était pas fondamentalement différente de celle de Julian Arcas (1832-1882), Federico Cano (1838-1908) ou d'autres virtuoses espagnols de la même époque. Des fins semblables étaient poursuivies par ces virtuoses : développer une guitare permettant un jeu polyphonique complexe. Ainsi, au XX<sup>ème</sup> siècle, le but des compositeurs et interprètes pour guitare étaient de permettre à celle-ci l'accès aux salles de concerts, à l'égal du piano et des instruments d'orchestre. Pour cela, il fallait prouver que la guitare pouvait jouer

---

<sup>22</sup> CHERVEL, André, Op. cit., p. 83.

<sup>23</sup> Ibid., p. 90.

de grandes œuvres reconnues (transcriptions de Bach, Verdi...) et être un instrument autorisant la plus grande virtuosité. De la sorte, ce qui était devenu l'intérêt principal de ces instrumentistes (Ségovia, Llobet, Pujol, Prat...) s'est imposé comme référence obligée de ce qu'il fallait apprendre aux élèves. Quelles que soient les méthodes pédagogiques, il s'est avéré que pendant plus d'un siècle, la technique du *punteado*<sup>24</sup> devait être la seule technique digne d'être enseignée pour permettre l'acceptation de la guitare dans les conservatoires. Le *rasgueado*<sup>25</sup> fut minimisé et laissé à la charge de la transmission orale des musiciens traditionnels et populaires. Il a fallu l'introduction du jazz et du rock dans les écoles pour voir enseigner d'autres techniques de guitare.

On remarque ici à quel point l'approche disciplinaire est un construit des sujets et ne correspond pas à la préexistence de son objet. Ce sont les sujets qui construisent l'objet d'une discipline. "*Nous construisons ou inventons la réalité plutôt que nous la découvrons*".<sup>26</sup>

Le rôle de l'école ne se limite donc pas simplement à l'exercice des disciplines. Elle se doit de les réinventer continuellement. L'école de musique doit montrer sa volonté de préserver un rapport à la culture qui n'est pas seulement lié à des préoccupations socio-économiques et politiques. Elle doit promouvoir la divulgation et la réinvention des diverses pratiques musicales. Aujourd'hui, si l'évolution des disciplines et de leur enseignement à l'école de musique est possible, elle reste dépendante des divers publics et des divers styles musicaux que l'on souhaite intégrer au système scolaire.

Après avoir éclairé de manière générale diverses caractéristiques des disciplines (nature, sens, genèse, finalités, évolution) abordons le sujet sous un angle musicologique et philosophique. Quand a-t-on voulu enseigner la musique à l'échelle nationale ? Comment a-t-on organisé les enseignements ? Quelles visions de l'art transmettent les écoles supérieures ?

---

<sup>24</sup> Le jeu *punteado* consiste à jouer "note après note". Cette technique utilisée dans la musique savante et contrapuntique fut développée par les vihuelistes espagnols de la renaissance (Luyz de Narvaez, Enrique de Valderrabano, Alonso Mudarra, Luys Milan...), les luthistes (Silvius Leopold Weiss) et guitaristes (Gaspar Sanz, Santiago de Murcia...) de l'époque baroque. Elle préconise l'indépendance de tous les doigts de la main droite (pouce-index-majeur-annulaire ; l'auriculaire qui peut aussi servir d'appui sur la caisse ne s'utilise que dans de très rares cas). La technique du *figato* (alternance pouce-index) chez les luthistes constitue une prémisse au développement de l'indépendance des doigts. A l'époque Baroque, la technique du *punteado* et du *rasgueado* s'utilisent toutes les deux comme le montre les divers *alphabetos* et tablatures anciennes (Cf. *Codex Saldivar* de Murcia (1730) ou *Instrucción de Música sobre la Guitarra Española* de Sanz (1678)). Il semble que la catégorisation de la technique de guitare soit un phénomène récent qui semble venir de l'esprit positiviste du XIX<sup>ème</sup> siècle.

<sup>25</sup> Le jeu *rasgueado* consiste à battre toutes les cordes à la fois ce qui correspond à "jouer en accord". Dans certains styles populaires et folkloriques, cette technique ne nécessite pas d'indépendance des doigts de la main droite. Aujourd'hui, les guitaristes de flamenco l'ont perfectionnée et l'indépendance des doigts est requise. En Amérique Latine, seul l'indépendance pouce-index ou pouce-majeure est nécessaire pour réaliser la plupart des rythmiques.

<sup>26</sup> SEGAL, (L.), *Le rêve de la réalité*, Paris : Le Seuil, 1990, p.36., cité par DEVELAY, Michel, Op. cit., p. 34.

## **Deuxième partie : naissance des conservatoires et de la "disciplinarisation" à l'école de musique.**

### **Création du Conservatoire national et des écoles de musique : entre centralisation et décentralisation**

Lorsqu'à la suite de la Révolution, l'Etat fait fermer tous les établissements religieux (1792), il crée en contrepartie le Conservatoire de Paris en 1795, réunissant l'Ecole Royale de chant (1784), l'Ecole Royale dramatique (1786), et l'Institut national de musique (1793). Cette centralisation place le Conservatoire au sommet d'une pyramide sans base puisqu'il devient la seule école contrôlée par l'Etat pour assurer l'enseignement de la musique pour tout le territoire. Cependant, cette structure censée s'adresser au peuple ne rayonnait que sur le département de la Seine et pas en Province rendant vite les quotas de répartition égalitaire obsolètes (en 1799, 350 places sont disponibles à raison de 3 par départements). En effet, l'absence de formation en province rendait difficile le recrutement à l'extérieur.

L'enseignement reste avant tout fonctionnel afin d'assurer la transmission du message politique républicain avec la musique militaire, de pourvoir d'instrumentistes confirmés les orchestres parisiens, et amener les chanteurs sur les grandes scènes d'opéra.

La volonté de l'Etat d'imposer des visées idéologiques d'unification nationale et républicaine fut le moteur des plans de réforme à organisation pyramidale, notamment ceux de J.B Leclerc et Bernard Sarette (1798, 1800, respectivement). Le principe d'unité dans l'enseignement stipulé dans les règlements rend présent le Conservatoire dans tout le pays en faisant imprimer et diffuser des méthodes (14 méthodes éditées de 1800 à 1814). En plus, des examinateurs itinérants étaient chargés de recruter des chanteurs en Province dès 1801. Mais cette politique sans résultat crédible qui consistait à profiter de la province, sans y apporter de structures de formation, encouragea les responsables à créer des écoles relais. Entre 1826 et 1846, cinq écoles (Lille, Toulouse, Metz, Marseille, Nantes) deviennent "succursales" du Conservatoire sans qu'aucuns liens de type réseaux ne soient fixés entre elles, les obligeant à se conformer aux principes d'unité d'enseignement. Un compromis entre le discours idéologique centralisateur des Républicains et la logique plus pragmatique de trouver des voix pour le théâtre et des instrumentistes pour l'orchestre, conditionne alors l'évolution du système jusqu'à nos jours.

A ce stade, le financement des écoles est partagé entre la municipalité et l'Etat avec une large proportion à la charge des municipalités. L'attribution inégale des subventions d'Etat à ces succursales a poussé certains établissements à renégocier les règlements imposés, notamment à Lille. Pour protester contre la suppression des subventions, cette municipalité a supprimé la classe de chant lyrique alors instituée comme une discipline prioritaire par l'Etat.

Ainsi, malgré une volonté de centralisation du domaine administratif (règlement, contrôle de nomination des directeurs et des professeurs) et pédagogique (envoi d'inspecteurs, imposition des méthodes, priorité au chant), l'Etat, de part un manque d'investissement a programmé une sorte de décentralisation en poussant les pouvoirs locaux à prendre plus d'autonomie.

A la fin du XIXème siècle, la situation s'inverse puisque la Loi des communes du 5 Avril 1884 reconnaît aux communes une plus grande autonomie de gestion (loi de décentralisation). Dès lors, ce sont les villes qui vont demander leurs insertions dans le système des succursales, afin de pouvoir émettre une influence locale et se sentir "supérieures". La structure pyramidale s'élargit automatiquement avec en 1900, 7 succursales, 18 écoles nationales, et 6 maîtrises religieuses dirigées par l'Etat. Ainsi s'accroît la hiérarchie verticale tout en renforçant le pouvoir du Conservatoire central : la décentralisation n'est qu'apparente. En 1930, ce système pyramidal s'est élargie par le milieu avec 23 succursales et 20 écoles nationales. L'Etat profitera de ce début de décentralisation pour diminuer encore plus son investissement financier. D'ailleurs, en 1941, le directeur du Conservatoire national réclame aussi que l'Etat subventionne à 50% le budget des écoles contrôlées mettant en avant une moindre disparité des niveaux et une meilleure unité.

Il a donc fallu près d'un siècle pour que le système pyramidal de l'enseignement artistique se mette en place en France. Le paradoxe réside dans le fait que les lois de décentralisation ont stimulé les municipalités pour devenir des filiales de Paris.

*"La décentralisation installait un état de dépendance que l'on pourrait aujourd'hui qualifier de "décentralisation virtuelle", tant était étroit le pouvoir concédé aux écoles régionales."<sup>27</sup>*

Aujourd'hui, le nombre d'Ecole a encore augmenté avec la création d'un quatrième niveau (EMMA - Cf. carte p.149 de *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique* et p.123 d'*Enseigner la musique n°3*). Simplement, la situation contemporaine n'a pas fondamentalement changé puisque le contrôle pédagogique s'effectue toujours par l'intermédiaire de l'Etat (Ministère de la culture, inspecteurs). De plus le Conservatoire national supérieur de Paris et de Lyon (créé en 1979) continue à former des instrumentistes de haut niveau qui une fois enseignant reproduisent les mêmes schémas pédagogiques traditionnels. La décentralisation ne reste donc qu'apparente ce qui explique en partie la globalisation des méthodes d'enseignements et des objectifs d'apprentissages, notamment celui de former des interprètes virtuoses.

## **Le Conservatoire : une vision spécifique de l'art.**

A l'époque de la création du Conservatoire, la revendication de la liberté esthétique musicale est absente car en France le principe de liberté ne s'applique que dans un sens politique et non

---

<sup>27</sup> HONDRE, Emmanuel, "Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'Etat : perspectives historiques", *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 2002, p. 148.

esthétique à la différence de la pensée romantique allemande qui voit dans la musique un art libre et indépendant. En France, c'est le principe égalitaire qui est retenu et qui fonde l'unité de l'enseignement. L'uniformité de l'enseignement alors fortement encrée idéologiquement dans le système pyramidal n'était pas vu comme un appauvrissement mais "*le plus souvent comme la marque même de la participation de la musique au mouvement général des sciences et des arts vers le progrès*"<sup>28</sup>.

Cette différenciation entre la pensée allemande et française se retrouve aussi à partir de la fin XIX<sup>ème</sup> siècle, lorsque le principe esthétique d'autonomie de l'art et de sa perfection en soi s'impose d'abord en Allemagne puis en Europe.

D'après Noémi Lefebvre, ce principe se décline différemment suivant l'Allemagne et la France. Dans le premier, la perfection en soi de l'art est comprise comme son essence, c'est-à-dire un accompli en soi indéfectiblement lié à la musique. Dans le second, ce principe n'est pas vu comme un donné mais comme un résultat. Ainsi la perfection devient une valeur à développer selon les principes rationnels du progrès linéaire et univoque. La musique prend ainsi une tournure inaccessible.

"Ainsi, peut-on éclairer la particularité de l'histoire institutionnelle de l'enseignement musical en France caractérisée par sa structure pyramidale et la préoccupation politique constante de répartir géographiquement les écoles de telle sorte que chaque élève puisse avoir accès, d'où qu'il vienne, au même enseignement et progresser vers la perfection musicale en grimpant vers le sommet. [...] Cette conception de la perfection comme valeur, opposée à la perfection comme essence, est donc particulièrement utile pour comprendre la difficulté que pose, dans l'enseignement musical public en France, la différenciation entre musiciens professionnels et musiciens amateurs. A l'inverse dans les pays où la perfection comme essence est prédominante dans la conception de l'art, la distinction amateurs/professionnels n'a pas les mêmes conséquences, car l'amateur n'est aucunement "privé de musique"."<sup>29</sup>

Dans l'histoire de la guitare, il est vrai que l'Allemagne a développé assez tôt et de manière explicite une activité structurée envers les amateurs. Ceci ne veut pas dire qu'aucun mouvement amateur était présent en France et dans les autres pays mais ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'une structuration aussi grande. En 1899, vingt ans après l'existence éphémère du *Leipzigergitarreklub*, se crée l'Internationale Guitarristen Verband (IGV) à Augsbourg et à Munich. L'IGV, dirigés entre autres, par Otto Hammerer (1834-1905) et Aloïs Götz (1823-1905), conduisit à la création d'autre club notamment à Vienne et à Berlin où ils eurent des activités jusqu'en 1920. Cette structure qui fonctionnait comme une association avant l'heure (avec procédures parlementaires, discours, réunions, organisation de concerts...) rassemblait 550 adhérents en 1900 (dont 50 femmes<sup>30</sup>), une majorité d'entre eux issus de la bourgeoisie cultivée, des universitaires, de professions libérales, et des artistes. Ce mouvement amateur apparaît comme une réaction au développement de la musique post-romantique (Munich voit

---

<sup>28</sup> DUCHEMIN, Noémi, "Le modèle français d'enseignement musical", *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 2002, p.49.

<sup>29</sup> LEVEBVRE, Noémi, *De la natation appliquée à l'éducation musicale*, version provisoire du texte à publier dans ELM 9, 2006.

<sup>30</sup> Pour l'époque, l'organisation de IGV est moderne puisqu'elle donne la même égalité de droits aux femmes.

accueillir Strauss) et cherche à pratiquer une musique plus accessible. Généralement, en France, l'activité pédagogique vers les amateurs étaient plus dispersée et laissée au soin des professionnels (Jaime Bosch, August Zurluh, Alfred Cottin, Louis Emma...) qui éditaient des méthodes simples et des pièces de salons. Dans l'IGV, les amateurs étaient mis au même niveau que les professionnels, chacun prenant part, à l'organisation administrative, aux critiques et aux débats esthétiques, à l'amélioration de la lutherie, aux concerts, ainsi qu'aux activités pédagogiques.

Ainsi, ce mouvement amateur allemand illustre en quelque sorte la différence entre deux conceptions de la perfection de l'art. Ces deux conceptions restent observables aujourd'hui.

### **L'enseignement spécialisé de la musique : un nouveau terrain pour la mise en discipline**

Pour permettre d'enseigner à un grand nombre d'enfants et d'adolescents différents, l'école tente d'organiser les processus d'apprentissages dans des dispositifs disciplinaires, mission d'autant plus complexe que ces processus ne sont pas les mêmes pour tous.

Deux grandes balises se dégagent dans l'organisation disciplinaire :

- Un découpage des savoirs permettant de gérer leur transmission dans le cadre d'une planification du temps d'apprentissage et d'une division du travail d'enseignement.
- Un système de travail, d'évaluation et de sélection qui contrôle les conduites et canalise les énergies, qui garantit la présence, l'attention et l'effort de la majorité des élèves.

Cette rationalisation des savoirs, du temps et du travail n'est pas nouvelle. Selon Michel Foucault, cette vision de l'organisation disciplinaire prend forme très tôt. Les disciplines, dans le sens de contrôle du corps, sont devenues au cours du XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècle des formes de domination. On les trouve à l'œuvre très tôt dans les couvents, les armées, les collèges, les ateliers.

*" La discipline est une anatomie politique du détail. (...) Dans cette grande tradition de l'éminence du détail viendront se loger, sans difficulté, toutes les méticulosités de l'éducation chrétienne, de la pédagogie scolaire ou militaire, de toutes les formes finalement de dressage. (...) La minutie des règlements, le regard vétilleux des inspections, la mise sous contrôle des moindres parcelles de la vie et du corps donneront bientôt, dans le cadre de l'école, de la caserne, de l'hôpital ou de l'atelier, un contenu laïcisé, une rationalité économique ou technique à ce calcul mystique de l'infime et de l'infini."<sup>31</sup>*

La tactique disciplinaire permet un contrôle des activités suivant une définition précise et une synchronisation des gestes dans le temps. Elle impose la meilleure relation entre le geste et le corps pour une recherche d'efficacité et de rapidité. De plus, la discipline définit les rapports que le corps doit entretenir avec l'objet : c'est le codage instrumental du corps. « *La discipline fabrique ainsi des*

---

<sup>31</sup> FOUCAULT, Michel, *Surveiller et Punir*, Paris : Gallimard, 1975, p.164-165.

*corps soumis et exercés, des corps « dociles »*<sup>32</sup>. Le codage instrumental du corps est fortement présent dans l'enseignement de la musique. Il passe généralement par toute une série d'exercice, de tâches répétitives et graduées pour accéder à plus de virtuosité et de précision. Au XVIIIème siècle, les théoriciens militaires avaient déjà pensé ce codage instrumental du corps par l'intermédiaires d'exercices appelés "manœuvres". La réalisation de ces exercices par les élèves permet d'une part leur évaluation mais d'autre part de les classer, les comparer, de mesurer les progrès. Tout un système d'échelon (de "grade" pour reprendre la terminologie militaire) est mis en place pour motiver le passage à un niveau supérieur.

Michel Foucault prend aussi exemple sur l'apprentissage corporatiste des maîtres tapissiers de la manufacture des Gobelins (1737) en définissant quatre procédés issus de l'organisation militaire :

- "*Diviser la durée en segment, successifs ou parallèles, dont chacun doit parvenir à un terme spécifié. (...) et ne passer à une activité que si la précédente est entièrement acquise*". Ce principe se retrouve par exemple en école de musique dans laquelle le temps de formation musicale est dissocié de la pratique instrumentale. Ceci engendre un manque de globalité qui fait perdre du sens à l'apprentissage.

- "*Organiser ces filières selon un schéma analytique – successions d'éléments aussi simples que possible, se combinant selon une complexité croissante*." On passe ici à une logique d'élémentarisation du savoir qui se retrouve dans toutes les méthodes instrumentales du XIXème siècle.

- "*Finaliser ces segments temporels, leur fixer un terme marqué par une épreuve*". C'est une manière de mesurer le niveau des individus mais aussi de les sélectionner. Par exemple ; en conservatoire, l'épreuve instrumentale garde toujours un certain caractère discriminatoire.

- "*Mettre en place des séries ; prescrire à chacun, selon son niveau, son ancienneté, son grade, les exercices qui lui conviennent*".

Bref, le temps disciplinaire s'impose peu à peu à la pratique pédagogique et pénètre irrémédiablement l'enseignement de la musique par l'intermédiaire du Conservatoire avec ses professeurs (parfois officiés dans l'armée) et ses inspecteurs. Loin d'avoir démocratisé les pratiques musicales, le Conservatoire a permis la création d'une élite totalement formée et reléguée à l'interprétation de la musique des compositeurs. Ceci a entraîné un éloignement entre l'enseignement de la musique en milieu scolaire et en école de musique distinguant plusieurs niveaux de connaissances : les connaissances générales et les connaissances spécialisées. Même si l'histoire des disciplines scolaires montre la liberté de manœuvre de l'école dans le choix de ses méthodes d'enseignements, dans le cadre de la musique, les méthodes instrumentales progressives restent de rigueur. Parmi ces méthodes, beaucoup sont devenues des incontournables pour l'étude (comme la méthode d'Emilio Pujol encore aujourd'hui utilisé en cours de guitare classique). Bien que les

---

<sup>32</sup> Ibid., p. 162.

méthodes actives d'éducation musicale (mises en place par Jaques-Dalcrozes(1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980)) ont montré que la formation instrumentale n'était pas une condition *sine qua non* de l'éducation musicale, la spécialisation instrumentale est souvent la seule qui permet aux institutions de sélectionner les élèves.

L'organisation actuelle de l'école de musique repose sur ces acquis de plus de deux siècles avec cette volonté de spécialisation, de professionnalisation, de conservation du patrimoine se trouvant donc en paradoxe avec la volonté de former des amateurs et d'ouvrir à la diversité culturelle actuelle.

## Troisième partie : l'école de musique - une zone d'échange égalitaire ?

### La démocratisation de la culture :

L'idéal de démocratisation de la culture est indissociable de la Révolution française, de l'affirmation républicaine du principe d'égalité entre les citoyens. De Condorcet (avec son *rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* - 1792) jusqu'au décret du 24 juillet 1959 instituant le ministère des Affaires culturelles, les jalons de l'histoire politique culturelles conduisent de façon récurrente à cet idéal de démocratisation de la culture. Ainsi, la fondation d'un espace public dédié à la culture ne possède guère plus de deux siècles d'existence. L'idéal de démocratisation peut s'entendre dans trois sens : celui de projet politique, celui de processus historique, celui de procédure technique.

Comme projet politique, la démocratisation de la culture renvoie à trois possibilités :

- celle de *convertir un public* aux œuvres savantes ou lettrées en se donnant comme objectif de faire pratiquer au plus grand nombre la fréquentation et le culte des œuvres jugées légitimes. Cette vision s'oppose à une relation personnalisée et individuelle de la culture. Il semble que cette stratégie prosélyte soit majoritairement présente à l'école de musique.
- celle de *réhabiliter des formes populaires* de culture dans un sens extensif de "démocratie culturelle". Il semble que cette vision pénètre doucement l'école de musique avec la création de départements de musiques actuelles et de musiques traditionnelles, par exemple.
- Celle *d'abolir les frontières* entre une "culture populaire partagée" et une "culture d'élite". Cette vision semble totalement occultée à l'école de musique puisque son organisation conditionne justement les cloisonnements entre disciplines. Pourtant, la dialectique entre la culture patrimoniale des conservatoires et la culture actuelle peut devenir un moteur de l'évolution des disciplines. Encore faut-il que ces deux visions se rencontrent.

Comme processus historique, la démocratisation peut être entendue comme une égalisation progressive des conditions d'accès à la culture avec la multiplication des structures. (cf. deuxième partie pour les écoles de musiques. Pour le théâtre : théâtre pour le peuple 1848 – théâtre du peuple 1895 – Théâtre national populaire 1920.)

Enfin, cet idéal peu relever d'une conception procédurale en mettant en place des dispositifs de changement social (gratuité, abonnement préférentiel...). Cette dimension relève un certain détachement par rapport à l'idéal républicain selon lequel un même traitement doit être accordé à tous : on parle alors de "discrimination positive". Ces procédures consistent alors à réduire les écarts séparant les individus dans leur relation à l'art.

Cependant, ce projet de démocratisation reste une utopie en raison des inégalités de niveau de vie entre classes sociales et des différences de mode de vie entre groupes sociaux. Le processus de sélection élitaire (ce que Bourdieu nomme *la distinction*) semble irrémédiable à nos sociétés. En effet, les taux de fréquentation des équipements culturels restent bien différenciés suivant les publics. Du reste, les écoles de musique accueillent un public souvent issu des classes moyennes et aisées<sup>33</sup> (qui représente 70% du public) et seulement 5% du public scolarisé fréquente ce type d'établissement. C'est pourquoi l'idéal de démocratisation de la culture est aujourd'hui en procès :

- d'illégitimité visant le projet politique et sa hiérarchisation des valeurs esthétiques ;
- d'inéquité puisque les subventions sur fond public ne profitent qu'à un public minoritaire ;
- d'inefficacité quant aux dispositifs institutionnels mis en place pour résoudre au premier abord la question de l'inégalité d'accès à la culture.

En effet, les institutions culturelles, dont l'école de musique, n'ont plus le privilège de définir à elle seule les répertoires et usages légitimes de la culture car leurs sources d'accès se sont démultipliées. À bien des égards, il semble que les médias aient été plus efficaces que les institutions en ce qui concerne la diffusion (aujourd'hui, 45% des foyers français possèdent un ordinateur par exemple). Le jeu culturel n'oppose plus une élite à la masse mais montre des consommateurs "omnivores" et éclectiques. Les frontières de classification habituelle entre arts savants et arts populaires sont extrêmement mouvantes et se recomposent constamment. Le thème du multiculturalisme réhabilitant des cultures minoritaires suggère aussi une modification importante des formes de légitimations et de hiérarchisation des valeurs esthétiques.

Cependant, il faut " *éviter de conclure que la démocratisation de la culture énoncée en 1959 comme principe directeur de l'action publique, serait impossible parce qu'elle ne semble pas atteinte. Le caractère, inachevé, et par définition inachevable, d'un tel processus, n'invalide pas l'existence même du processus. [...] Les institutions culturelles constituent des espaces où s'expriment et se cristallisent des identités collectives, des façons de vivre des relations à l'art, des expériences culturelles et des pratiques sociales, [...] et se révèlent capables de participer à une modification des pratiques des individus[...].*"<sup>34</sup>

Ceci participe à rendre possible l'idéal de démocratisation de la culture mais les institutions et leurs acteurs doivent s'appliquer à articuler ses différents aspects et notamment les trois aspects du projet politique. (Cf. p.18)

En dehors du peu d'équilibre qui existe entre les disciplines à l'école de musique (la majorité favorisent un enseignement par l'écrit avec le répertoire de tradition classique et romantique), une pluridisciplinarité un peu plus démocratique commence à s'installer. Cependant, ceci ne doit pas se

---

<sup>33</sup> Cf. HENNION, Antoine ; MARTINAT, Françoise ; VIGNOLLE Jean-Pierre, *Les Conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*, Paris : La documentation française, 1983.

<sup>34</sup> FLEURY, Laurent, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, Paris : Armand Colin, 2006, p.93.

confondre avec l'interdisciplinarité qui tente de dépasser une simple juxtaposition des savoirs. Or, il semblerait que ce principe permette, à défaut de les abolir, de ré-envisager les frontières existantes entre les disciplines à l'école de musique.

### **Interdisciplinarité :**

L'interdisciplinarité est une notion récente liée au développement des disciplines scientifiques. L'expansion des sciences a conduit à des interrogations épistémologiques qui ont consisté à ré-explore les frontières des disciplines et de leurs zones intermédiaires dans un souci d'anti-parcellisation. Les sciences ont aussi tenter d'intégrer les savoirs disciplinaires dans des processus d'appréhension du réel et du monde contemporain en croisant les disciplines (biophysique-géopolitique...). Le concept d'interdisciplinarité a finalement migré vers d'autres sphères d'activité, notamment celui de l'éducation. Deux modèles de l'interdisciplinarité se côtoient en sciences : l'approche académique et l'approche instrumentale<sup>35</sup>. La première permettrait de lutter contre le renfermement dans lequel les disciplines se confortent en envisageant des rapports intrinsèques entre disciplines. La deuxième s'impose en fonction de finalités sociales, l'objectif étant de résoudre les problèmes concrets pour répondre aux attentes de la société. Ces deux enjeux sont présents dans le domaine éducatif et doivent être complémentaires. D'un côté, une approche épistémologique de recherche de compréhension, de sens entre les disciplines, de l'autre une approche pragmatique, empiriques, fonctionnelles, de projet, en tant qu'outil d'intégration<sup>36</sup>. Pour Yves Lenoir l'interdisciplinarité scolaire peut se définir ainsi :

*"Il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois au niveau curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissages, habiletés techniques...), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves."*<sup>37</sup>

Ainsi, la pratique interdisciplinaire se situe plutôt dans des rapports qui assurent une dépendance réciproque entre discipline scolaire en fonction des finalités de formation poursuivies. Cette perspective s'oppose à la fusion des savoirs ou à une hiérarchisation des savoirs. Le maintien des diverses disciplines permet la confrontation des savoirs dans une interdisciplinarité<sup>38</sup> qui viendrait en complément pour palier la faiblesse de l'enseignement disciplinaire.

---

<sup>35</sup> LENOIR, Yves, "Interdisciplinarité", *Questions Pédagogiques*, coordonné par Jean Houssaye, Paris : Hachette, 1999, p.294-295.

<sup>36</sup> Du côté américain, John Dewey est le premier pédagogue à promouvoir l'interdisciplinarité et à y associer le concept d'intégration. "L'école n'a pas d'autre fin que de servir la vie sociale"(1962 – L'école et l'enfant). Il met aussi en avant l'approche pragmatique, la "méthode des projets".

<sup>37</sup> Ibid., p.300.

<sup>38</sup> L'interdisciplinarité peut mener aussi à la transdisciplinarité en clarifiant ce qui est commun au niveau des concepts et des connaissances procédurales de différentes disciplines. Cependant, il ne suffit pas de dégager des

Pour Michel Develay, il existe pédagogiquement deux possibilités d'envisager les rapports entre disciplines dans l'enseignement. Soit les activités à réaliser en commun amènent des contenus qu'elles sont censées faire découvrir ; soit la réflexion sur les contenus (recherches didactiques et épistémologiques) conduisent à des activités à réaliser en commun <sup>39</sup>.

Comment maintenant envisager ces rapports entre disciplines à l'école de musique ?

Tout d'abord, revenons sur le fait qu'un professeur de musique n'enseigne pas une discipline mais plusieurs. Par exemple, enseigner la guitare aujourd'hui, c'est enseigner la/les technique(s) instrumentale(s), l'interprétation, l'improvisation, aborder le solfège, l'analyse, l'harmonie, la composition, l'histoire, la musique d'ensemble... A l'heure actuelle, il est plus juste de parler de champs disciplinaires que de disciplines. Ainsi, une discipline constitue déjà une activité interdisciplinaire en soi. La spécialisation en musique n'est donc pas à diaboliser puisqu'elle nécessite des connaissances transversales. Cependant, la dérive reviendrait alors à envisager son champs disciplinaire à travers le seul spectre de l'objet de sa discipline (en l'occurrence son instrument). L'interprétation, l'harmonie, le solfège ne serait envisager qu'à travers un instrument <sup>40</sup>. On constate le non sens d'une telle démarche face au complexe musical qui ne se laisse pas enfermer dans de telles perspectives d'exclusions.

Un exemple en lien avec la guitare est celui de Francisco Tárrega.. Son influence sur le renouvellement du répertoire pour guitare provient en partie de l'acquisition d'une culture pluridisciplinaire qui manquait à ces prédécesseurs guitaristes. Il était passionné par la musique de chambre, d'orchestre et suivit des cours de piano et d'harmonie au Conservatoire de Madrid. Son rapport à l'écriture pour guitare s'est donc fait à travers un rapport à la musique un peu plus global.

Pour continuer sur l'aspect transversal de la spécialisation, on pourrait aussi imaginer des cursus où la discipline instrumentale serait aborder à travers plusieurs esthétiques. La guitare nécessiterait à elle seule une grande quantité de spécialiste : de guitare baroque, de guitare classique, de guitare contemporaine, de guitare flamenca, de guitare manouche, de guitare brésilienne, de guitare country, de guitare électrique -rock, jazz, funk, reggae, ska, punk, métal, fusion-... . La dérive relativiste amène d'autres problèmes, tout d'abord logistiques puis identitaires. La quantité presque infini des matières rendraient les élèves complètement schizophréniques. La multiplication des matières d'enseignements ne ferait qu'enfermer une fois de plus le complexe musical dans des cadres arbitraires où les liens ne seraient pas montrés ni même envisagés. Pourtant des liens existent entre guitare baroque et flamenca, entre country et jazz, entre funk et samba.

---

concepts communs pour envisager automatiquement des activités communes car un même concept à l'œuvre dans plusieurs discipline n'a pas dans chacune la même signification. L'improvisation contemporaine ne sera pas comprise dans le même sens que l'improvisation jazz, ou l'improvisation baroque.

<sup>39</sup> DEVELAY, Michel, Op. cit., p.58.

<sup>40</sup> En l'occurrence, la notion de transposition pour les instruments en mi b, sib, la, la clef de fa, l'orchestration ne serait jamais abordé en cours de guitare. L'harmonie ne serait jamais abordé dans un cours de flûte puisque celle-ci ne peut pas jouer véritablement en accord.

La musique, art métisse, se nourrit de rencontres et d'influences. Pour donner un exemple, la manière de phraser de Django Reinhardt sur la guitare s'est plus nourrit de l'influence d'instruments comme le violon (qu'il pratiquait) ou des cuivres (certainement par l'intermédiaire de vinyles de Louis Armstrong et de disque de Charlie Parker), que de l'influence de ses congénères guitaristes (Henri Crolla, Les frères Ferrets... qui par ailleurs ont tous imité sa manière de faire créant ainsi l'école de la guitare manouche). Quant à son langage, il emprunte à la fois à l'héritage baroque, impressionniste (il adorait Bach, Debussy et Ravel) et au Be-bop (à la dernière période de sa vie, après 1947).

Un autre exemple de métissage est celui de l'arrivée du bandonéon (instrument d'origine allemande) dans la région du Rio de la Plata (vers 1830) qui transforma l'esthétique du tango au début du XXème. Avec le bandonéon, le tango prend un tempo plus lent, des dynamiques et des variations de tempo plus subtils, des harmonies plus riches et un timbre particulier. Il est vrai qu'avec la guitare comme accompagnatrice (qui fut remplacée par le piano), le tango du début du siècle tendait à être plus vif et joyeux. Le bandonéon qui possède une variété expressive surprenante (dont découle entre autre l'*arrastre*<sup>41</sup> et le *marcato*) a influencé la manière d'interpréter cette musique sur les autres instruments.

Nous voilà bien obligé de constater le transfert et l'évolution constante des connaissances et des procédures dans la musique entre les instruments et les styles musicaux. C'est pourquoi le classement des disciplines par instrument ou par esthétique, à défaut d'être supprimé (puisque'il faut bien un cadre à notre enseignement) se doit d'être nuancé en multipliant les confrontations et les échanges. En complémentarité à la théorie légitimiste (d'imposer une culture dominante) et relativiste (d'accueillir toutes les esthétiques tout en ignorant les rapports de force existants entre elles dans nos sociétés occidentales), imaginons des passerelles entre styles et idiomes instrumentaux afin de créer des rencontres entre les champs disciplinaires. L'enseignant, qui malgré sa polyvalence ne maîtrise que des fragments de la connaissance, ne pourra se passer des collaborations et des échanges avec d'autres spécialistes.

---

<sup>41</sup> Manière de faire "traîner" la durée des notes. Cette caractéristique se retrouve maintenant dans le mode de jeu des autres instruments.