

Différences de genres musicaux ou différences de pratiques ? Une voie pour renouveler les pratiques pédagogiques en musique

Differences about musical genres or differences about musical practices? A path for renewing teaching practices in music

Eddy Schepens

Volume 15, numéro 1, printemps 2014

L'apprentissage et l'enseignement de la musique : regard
francophone international

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1033791ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1033791ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société québécoise de recherche en musique

ISSN

1480-1132 (imprimé)

1929-7394 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Schepens, E. (2014). Différences de genres musicaux ou différences de
pratiques ? Une voie pour renouveler les pratiques pédagogiques en musique.
Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique, 15(1), 9–18.
<https://doi.org/10.7202/1033791ar>

Résumé de l'article

Le Cefedem Rhône-Alpes est un centre de formation supérieure des professeurs de musique. Depuis 2000, il accueille de jeunes musiciens pratiquant des genres musicaux différents au sein d'un cursus commun, en dépassant la répartition en *guichets* spécifiques qui le plus souvent, en France, les séparent. À l'objectif d'accueillir tous les publics au-delà des singularités de parcours et de profils sociologiques s'ajoute un enjeu artistique : la reconnaissance de la diversité ne peut se contenter d'une juxtaposition bienveillante de ces genres, elle doit permettre à chaque musicien de prendre connaissance de la musique de l'autre par les *pratiques*. Basée sur une pédagogie par projets et par contrats, cette formation inédite permet de substituer à la notion courante de genres musicaux celle de *pratiques de musiciens*, permettant pour chaque moment musical et chaque situation de formation pédagogique l'analyse des procédures utilisées, l'analyse des modes de coopération des musiciens entre eux, ainsi que l'invention de dispositifs créant des contextes musicaux et pédagogiques dédiés à de telles approches. L'objectif de cette formation est de former des futurs professeurs ayant acquis des compétences pour travailler en équipes pluridisciplinaires, capables de créer des contextes de pratiques musicales plus divers et de s'adresser à des publics plus variés.

Différences de genres musicaux ou différences de pratiques ? Une voie pour renouveler les pratiques pédagogiques en musique

Eddy Schepens (Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon/
Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes)

Le Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes (Cefedem RA), établissement supérieur de formation de professeurs de musique créé en 1994 par le ministère de la Culture français, accueille depuis 2000 de jeunes musiciens pratiquant des genres musicaux très différents au sein d'un même cursus. La rencontre entre les diverses pratiques musicales est devenue l'élément essentiel du programme de formation. Aujourd'hui, l'enjeu principal pour ce centre est en effet de former des professeurs de musique qui seront aussi des médiateurs artistiques dans la Cité, capables de travailler en équipes multidisciplinaires, ceci afin de créer, en amont des structures d'enseignement de la musique, les conditions d'une diversité d'accès aux pratiques de la musique, dans l'école de musique comme en dehors de celle-ci. Un deuxième enjeu consiste à concevoir des logiques de formation dans lesquelles les étudiants sont réellement acteurs et auteurs de leur formation. Résolument conçu selon des principes de la pédagogie active, le cursus allie étroitement la formation artistique et la formation pédagogique. Pour atteindre ces deux objectifs, la formation s'est élaborée en renforçant progressivement une pédagogie par projets, permettant de mettre constamment les étudiants en *enquête*, au sens où John Dewey entendait ce terme dans son œuvre philosophique majeure, *Logique : La théorie de l'enquête* (2006). La pensée qui sous-tend cet ouvrage a largement influencé ses écrits pédagogiques. Cet article tente de reprendre quelques éléments essentiels de notre expérience au Cefedem RA.

En France, l'enseignement musical dit spécialisé, c'est-à-dire délivré par un conservatoire ou une école de musique, est organisé en départements, chacun dédié à un genre musical différent. Les établissements spécialisés accueillent ainsi depuis une dizaine d'années des genres musicaux souvent réputés plus *populaires* (musiques dites *actuelles*, musiques traditionnelles, jazz), mais dans une proportion mineure par rapport aux enseignements des musiques dites

classiques. Le plus souvent, ces départements cohabitent au sein des institutions, sans que leur rencontre soit pensée : chacun demeure ainsi chez soi, et la transversalité, pourtant souhaitée par les directives officielles, demeure un vœu pieux. En France, l'enseignement instrumental est à la base de l'apprentissage classique et demeure le code génétique sur lequel sont taillés les programmes ; les enseignements complémentaires (analyse, érudition, arrangement, écriture, etc.) peinent déjà dans ce cadre à être en synergie avec les enseignements instrumentaux. C'est d'autant plus le cas quand il s'agit de la rencontre entre genres musicaux différents ou de la découverte de la diversité des parcours des musiciens non classiques.

Il est peut-être temps de dépasser une conception de l'enseignement de la musique qui semble aujourd'hui encore si bien s'accommoder d'une différence de nature et de valeur entre les genres musicaux. Peut-on encore poser la question en termes de *valeur* et de *nature*, à l'heure de si profonds bouleversements des pratiques de la musique et des moyens de la produire, de la diffuser ou de l'entendre ? Il est pourtant possible de dégager des alternatives à la distinction entre les genres musicaux, en proposant une approche réflexive des *pratiques* musicales réelles des musiciens, dans leur diversité, et en privilégiant les approches à la fois réflexives et pragmatiques dans la formation des musiciens. Ces ouvertures pourraient en outre donner la possibilité aux musiciens professionnels de confronter leurs parcours parfois atypiques et de se situer en tant qu'acteurs d'une démocratie artistique.

Accueillir tous les genres musicaux dans l'institution : l'expérience du Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes (Cefedem RA)

L'objectif fondamental du Cefedem RA est d'accueillir tous les types de musiques et d'en organiser la rencontre pratique¹.

¹ Le lecteur pourra trouver d'amples détails sur l'organisation des études au Cefedem RA, le rôle des équipes de formateurs, la définition des contrats, l'organisation des locaux et des moyens matériels et, de manière générale, la description des objectifs et des procédés pratiques fondant le cursus dont la philosophie est esquissée ici en se référant au document «Cefedem Rhône-Alpes : 23 ans d'expérience au service des musiciens» (Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes 2013). Il reprend en détail

Pour y parvenir, nous avons choisi de baser notre cursus sur une pédagogie *par projets*, telle qu'elle s'est dessinée progressivement depuis les années 1900 et le mouvement de l'Éducation nouvelle, en valorisant plus particulièrement la réflexion de John Dewey (1947, 84)². Ceci nous a conduits à opter, parallèlement à la pédagogie par projets, pour une pédagogie *par contrats*. Un contrat est ce qui lie un ou des étudiant(s)³ et les formateurs autour des projets artistiques et pédagogiques qu'il(s) s'engage(nt) à réaliser. La rédaction des contrats par les étudiants est soumise à des contraintes; elle doit inclure les éléments suivants: énoncé d'une hypothèse d'action (artistique ou pédagogique), contexte de sa réalisation, objectifs de formation poursuivis pour les participants, objectifs de formation pour l'étudiant, moyens requis, proposition de personnes-ressources, etc. Ceci permet à l'étudiant de formaliser une intention, de la faire évoluer, et de préciser les circonstances dans lesquelles son projet fera l'objet d'une production: séquences de cours à donner, concert, travail avec des groupes (déjà praticiens amateurs ou non musiciens). Les étudiants doivent aussi, dès leurs premiers essais de formulation, et pour chaque contrat, proposer les critères à partir desquels ils estiment devoir être évalués. Dans les sections suivantes, je tenterai de décrire deux aspects essentiels de notre expérience: la rencontre active de tous les genres musicaux et la pédagogie par projets.

Les pratiques de la musique aujourd'hui: les profondes mutations des métiers de musicien

Le secteur des pratiques musicales a connu en vingt ans nombre de mutations dont les effets se cumulent: mutations des conditions de production de la musique, mutations des conditions de sa diffusion et mutations des rôles des musiciens dans la société. Ce dernier élément dépasse la relation des artistes musiciens avec leurs publics.

Le renouvellement constant des profils des métiers de la musique, en particulier la diversification effective des pratiques musicales des musiciens, amène ceux-ci à se rencontrer de plus en plus dans des pratiques transversales. Les questions de l'adéquation des formations avec les pratiques artistiques actuelles des jeunes musiciens et de l'avenir de leurs métiers sont aujourd'hui passées du statut de la perspective à celui de la préoccupation immédiate. Ce défi concerne bien sûr les professionnels, qui voient leurs métiers se redéfinir de façon importante; malgré quelques confusions, certains abordent ces mutations avec beaucoup d'enthousiasme. Mais il concerne aussi les amateurs, lesquels cherchent aujourd'hui des lieux capables de proposer des offres de formation bien plus diversifiées, ouverts à l'ensemble des genres musicaux, et surtout plus adaptés à des projets parfois encore imprécis ou peu affirmés⁴.

Longtemps, le but premier des conservatoires en France a consisté à former des techniciens performants, chaque structure servant de propédeutique à la structure supérieure. On était donc loin de l'approche de la *Bildung* entendue comme:

tous ces éléments. L'équipe est composée d'une dizaine de formateurs issus de divers genres musicaux et de spécialistes des sciences de l'éducation, appuyés par le personnel administratif et logistique de sept personnes. Un réseau d'environ 120 enseignants de la région complète le dispositif en offrant des ressources tant artistiques que pédagogiques aux étudiants et à l'équipe.

² Citons John Dewey: «L'une des responsabilités maîtresses de l'éducation consiste à envisager également deux choses: 1. La question proposée aux élèves, quelle qu'elle soit, doit surgir des conditions mêmes de l'expérience qu'ils font (étant bien entendu que celle-ci soit à leur portée); 2. Elle doit être de nature à susciter en eux une enquête active en vue d'accroître leur information et leur aptitude aux idées nouvelles. Faits nouveaux et idées nouvelles deviennent, à leur tour, la base d'expériences ultérieures qui suscitent des problèmes nouveaux. Le processus est donc comme une spirale sans fin» (Dewey 1947, 84). Toute sa vie durant, Dewey mettra beaucoup d'énergie à proposer que l'école fasse enfin place à l'expérience. Que ce soit dans sa somme philosophique *Logique: La théorie de l'enquête* (2006) ou ses textes pédagogiques réputés, il ne cesse de demander que l'on considère la connaissance humaine à la fois comme expérience sociale et comme construction épistémologique. Dans *L'école et l'enfant* (2004) ou encore dans *Démocratie et éducation* (1975), il développe les principes mêmes de ce qu'on appelle aujourd'hui la *pédagogie par projets*, basée sur l'activité de recherche et d'expérience par l'apprenant. Le rôle du professeur comme celui de l'école change dès lors radicalement, ainsi que la chronologie des programmes scolaires. Dewey pensait que les enseignants n'entreraient pas aisément dans ces nouveaux habits, mais il était convaincu que c'était là une affaire de formation. Nous sommes également de cet avis.

³ Le terme étudiant inclut dans cet article le masculin et le féminin.

⁴ Une formation à l'enseignement de la musique doit aujourd'hui prendre en compte les modes réputés informels d'apprentissage de la musique. Ainsi, la question de la transmission informelle des musiques populaires est aujourd'hui devenue, en France, la préoccupation majeure du monde associatif qui, ayant pris l'initiative de créer des structures alternatives pour l'apprentissage de ces musiques, cherche à inventer une pédagogie plus adaptée que celle des institutions. La question des relations entre l'institution et les musiques populaires est par ailleurs devenue un objet de recherche, surtout dans les pays influencés par les *cultural studies*. Certains suggèrent qu'il est grand temps que les structures traditionnelles d'enseignement de la musique s'intéressent enfin à ces autres pratiques, en respectant leurs spécificités. Lucy Green souligne d'ailleurs que: «[c]'est une chose d'introduire la musique populaire dans les classes musicales, le cours instrumental ou la salle de conférence, mais si, au nom de la soif de connaissance et de compréhension, la musique est alors dépouillée de ses pratiques informelles d'apprentissage qui ont toujours constitué la manière de la créer et de la transmettre, une telle omission pourrait avoir pour effet de produire un sous-style "éducatif" étrange, qui n'aurait que peu de ressemblance avec les musiques qui existent dans la réalité du monde.» (Green 2001/2002, 28; notre traduction). Peter Renshaw, ancien responsable du service de la recherche à la Guildhall School of Music à Londres, a présenté, lors d'un colloque au Cefedem RA tenu il y a une dizaine d'années, un projet original – *Connect* – consistant à établir des rapports entre des institutions musicales et des groupes sociaux antagonistes. À propos de son travail dans les contextes non formels, il conclut: «[u]n premier progrès serait que les groupes appropriés du secteur de la formation commencent à travailler avec les *music services*, *youth music*, *action zones* et avec des organisations musicales dans la communauté» (Renshaw 2005).

une somme individuelle de connaissances et d'expériences en relation avec celles de la collectivité et incluant donc l'esprit critique, développées tout au long de la vie et constituant la culture générale d'un citoyen, c'est-à-dire une conception renvoyant à l'éducation et à l'humanisme (Conseil de l'éducation et de la formation de Belgique 2011, 4).

Comment accueillir dans les conservatoires et écoles de musique de nouveaux publics, moins au fait des usages des professionnels du secteur classique, mais désireux de fonder une pratique de la musique sans avoir en tête un projet précis au départ, et qui souhaitent faire l'expérience d'apprentissages qui laissent, par exemple, davantage de place à l'oralité ou à la pratique collective ?

Les pratiques actuelles de la musique interrogent les conceptions de l'enseignement de la musique

Le ministère de la Culture français a retenu l'expression *musiques actuelles* pour désigner les musiques issues de l'amplification et des moyens électroniques. Chose curieuse : selon cette nomenclature, les musiques traditionnelles font ainsi partie des musiques dites actuelles. Il n'est pas impossible que cette formulation s'attachât d'abord à distinguer les musiques classiques et le jazz de toutes les autres. En France, le débat sur les musiques dites actuelles se décline en plusieurs thèmes. Il y a d'abord la question assez commune de la *valeur* relative des diverses musiques, et donc celle de leur légitimité respective⁵. Ainsi, Maurice Fleuret, alors directeur de la Musique et de la Danse, affirmait-il haut et fort vers 1983 la nécessité de traiter toutes les musiques avec égale dignité (Veitl et Duchemin 2000, 145). Pour autant, il n'est pas allé jusqu'à intervenir dans les cursus des conservatoires et des écoles de musique de manière à y installer de plein droit les genres musicaux qui en étaient en grande partie exclus. Ce débat sur la valeur des musiques actuelles par rapport aux musiques classiques perdure. Un soupçon pèse aujourd'hui encore : si l'on développe de telles pratiques, perçues comme populaires, les filières classiques savantes ne risquent-elles pas d'être désertées, et le patrimoine historique bientôt perdu ?

Il serait intéressant de se demander à quelles conceptions le débat sur la valeur relative des diverses musiques emprunte ses thèmes. La question du *jugement esthétique*, par exemple, peut relever d'approches philosophiques, parfois bien plus étrangères les unes aux autres que ne le laisserait penser la Vulgate des cours de philosophie. On pourrait aussi s'inspirer d'une certaine sociologie critique qui voit le goût pour la musique en termes tranchants : « S'il n'y a rien qui, autant que les goûts en musique, permette d'affirmer sa classe, rien par quoi on soit aussi infailliblement classé, c'est bien sûr qu'il n'est pas pratique plus classante » (Bourdieu 1979, 17)⁶. D'importantes nuances sont apportées par les travaux d'Antoine Hennion sur la constante fabrication de l'esthétique musicale et du goût à travers une chaîne de médiations⁷. Celles-ci ne relèvent guère d'une donne sociale préalable, mais doivent beaucoup au travail des *amateurs*, au sens étymologique du terme, ce qui inclut donc aussi les professionnels. Les *amateurs* construisent continûment leur *passion* par leur expérience incessante des objets et des hommes de la musique, dans des démarches simultanément individuelles et collectives, dès lors toujours susceptibles d'invention.

Il faut se rappeler ici que l'acte de naissance du modèle historique du conservatoire moderne a été marqué par la volonté de fonder la pratique musicale *en raison*, c'est-à-dire d'en raisonner les principes (voir Danhauser 1872) afin de l'émanciper des pratiques corporatives et dans le but d'unifier l'enseignement dans toutes les écoles. On comprend ainsi comment s'est forgée l'idée que la musique de l'institution, précisément, serait la plus *sérieuse*, la plus aboutie, la plus légitime, la plus universelle⁸. On comprend mieux que pendant si longtemps les œuvres du répertoire, classique et romantique surtout, aient été envisagées comme des buts en soi – l'apprentissage de la musique était finalisé seulement une fois l'instrument dompté, par le fait de pouvoir jouer ces œuvres –, et non comme des moyens : jouer pour apprendre des notions musicales, en *bricolage* des éléments de musique avec lesquels, précisément, *jouer*⁹.

Le développement des pratiques actuelles de la musique à travers l'électronique est venu ébranler les fondements de

⁵ Ainsi, le compositeur d'opéras rock et sociologue François Ribac nomma-t-il son premier livre *L'avaleur de rock* (2004) ; cet ouvrage met en lumière le tournant décisif qu'ont représentées les premières techniques d'enregistrement, ces techniques *détournées* servant par la suite de matières nouvelles permettant de créer du son. Le jeu de mot quant à la *valeur* du rock n'est pas le fait d'une distraction de l'auteur.

⁶ Les travaux de Bernard Lahire (2004) ont depuis montré que la fracture entre cultures légitimes, au sens donné à ce terme par Bourdieu, n'était pas qu'un effet de *classe*, dans la mesure où, aujourd'hui, elle traverse aussi les individus, ce que montre l'analyse des consommations culturelles. Lahire met l'accent sur la pluralité de l'individu, déplaçant les repères de la sociologie critique.

⁷ Avec Bruno Latour, Antoine Hennion a été un des pionniers de l'analyse du rôle des acteurs-réseaux, ce qui l'a conduit à analyser le rôle fondamental des médiations et des intermédiaires dans la production de la musique et comme facteur de la construction du goût. Voir entre autres Hennion (1993) ainsi que Hennion, Maisonneuve et Gomart (2000).

⁸ Cette conception a été, et demeure, en parfaite consonance avec la philosophie analytique telle qu'elle est enseignée en France dans les classes de terminale. Elle semble donc par nature la plus légitime, et résiste aux travaux d'autres approches, par exemple celles des pragmatistes.

⁹ Sur la notion de *bricolage* à des fins d'apprentissage, voir Barré (2002). Voir aussi Pariaud (2002) et Magnan (2004) à propos de l'écriture dès les débuts des cours d'instrument. Voir enfin l'article de Clément (2007), dans lequel il explique les travaux, entre autres d'écriture et d'exposés, que les étudiants *classiques* sont amenés à faire dans ses cours au Cefedem RA.

cette conviction¹⁰. Mais dans la mesure où elles se pratiquent encore, pour la plupart des musiciens, en *hors piste*, c'est-à-dire en dehors des structures les plus renommées, au sein d'associations *séculières* qui se sont substituées depuis quelques années aux structures *régulières*, la question paraît à certains pouvoirs être encore différée. Est-ce bien le cas ?

Dépasser l'opposition entre musiques savantes et musiques populaires

De prime abord, on estimera que les musiques *actuelles* relèvent des musiques populaires. Et bien sûr, ces musiques connaissent un fort engouement et constituent une pratique aujourd'hui largement répandue. Mais ne faut-il pas aborder d'un œil neuf l'opposition traditionnelle entre musiques savantes et musiques populaires ? Demeure-t-elle vraiment pertinente ?

Un colloque en 2006 à Louvain-la-Neuve, en Belgique, intitulé *Musiques populaires : Une exception francophone ?* a justement porté sur cette question. David Looseley, professeur à l'Université de Leeds au Royaume-Uni¹¹, a alors déclaré, de manière informelle :

Chez nous, en Angleterre, la question d'une distinction entre musiques populaires et musiques *patrimoniales* ne se pose pas. Les Beatles, nous sommes nés avec, et ils font partie de notre patrimoine, comme les musiciens de la pop music, du rock ou du jazz. Alors je viens voir comment et pourquoi en France cette question demeure une préoccupation : pour nous, c'est très étrange, cette *exception française*.

Antoine Hennion appelle lui aussi au dépassement de ce qu'il désigne comme la querelle de doubles entre musiques populaires et musiques savantes :

[u]ne musicologie doit être réflexive, et non mimer l'objectivisme supposé d'une théorie physique : car la plupart des variables en cause dans la description d'une musique populaire sont précisément celles que, à la suite d'un long travail sur elles-mêmes, la musique et la musicologie classiques ont appris à renvoyer au second plan – improvisations, variations, accents, rapports à la parole et à la danse, au corps, à la sexualité et à l'imagination, jeux des timbres et des sonorités, signification des instruments, scénographie même de l'enchaînement des morceaux... (Hennion 1998, 12-13).

Ainsi, pour Hennion, il n'y a pas de différence de *nature* entre ces musiques, mais plutôt un effet rétrospectif de naturalisation des musiques patrimoniales historiques. Il est indispensable aujourd'hui, selon lui, de réévaluer les

outils avec lesquels nous abordons les musiques, lesquels ne rendent guère compte des conditions développées de tout temps par les musiciens eux-mêmes pour produire leur musique. Le sociologue plaide pour qu'on s'intéresse enfin aux pratiques auxquelles se consacrent les musiciens, à leurs *manières de faire*, et à la richesse de leurs cheminements singuliers.

On le voit, l'accueil de toutes les musiques dans les cursus des conservatoires ne pourra s'accomplir aisément. On ne résoudra rien en se contentant de prôner le respect de toutes les cultures : les attitudes bienveillantes ou tolérantes ne conduiront, au mieux, qu'à une simple juxtaposition des pratiques dans les institutions d'enseignement. Deux dangers peuvent résulter d'une telle juxtaposition : d'une part, la domination de certains genres musicaux risque de se perpétuer, par exemple s'ils se voient octroyer l'essentiel des moyens budgétaires (lesquels tendent à se réduire drastiquement) au nom d'une plus grande légitimité ; d'autre part, on pourrait assister à la création de ghettos esthétiques, confortables pour certains parce qu'ils éviteraient toute confrontation des pratiques avec celles d'autrui. On peut toutefois se demander si les conflits entre les tenants de ces conceptions divergentes ne s'exprimeraient pas encore plus fortement dans ce huis clos des *genres*, chacun tentant alors de soumettre l'autre à sa définition de la musique, notamment dans le jeu de la recherche de reconnaissance et de subventions.

Cette confrontation entre les *musiques* – je pense que ce pluriel en apparence bienveillant pose lui-même problème¹² –, nous avons entrepris de la mener à bien au Cefedem RA.

La diversité des pratiques musicales au Cefedem RA

Pendant les dix premières années d'existence du Cefedem RA, nous avons mis en place un système traditionnel d'études dans le domaine de la pratique musicale, basé sur la rencontre hebdomadaire entre un étudiant et un professeur de sa discipline, externe à l'équipe du centre (par exemple un professeur de flûte pour un étudiant flûtiste). Cette formule débouchait sur une épreuve finale au cours de laquelle l'étudiant jouait un court programme devant un jury venu de l'extérieur. Cela reproduisait à l'identique ce que les étudiants des secteurs classique et jazz vivent pendant les dix à quinze ans que durent leurs études dans un conservatoire où, souvent, c'est le professeur qui détermine ce dont l'élève a besoin. Au Cefedem RA, l'implication des

¹⁰ Voir le très fouillé et très intéressant mémoire d'Ernest Bergez (2011).

¹¹ Voir la synthèse de ce colloque par David Looseley (2006).

¹² Parler *des* musiques est une manière commode de contourner la question de la reconnaissance de la diversité des pratiques à l'intérieur même des institutions, en les inscrivant de manière séparées : cela retarde le moment des échanges et, singulièrement, celui de formations musicalement *polyglottes*.

étudiants dans cette partie du programme était minime, et les professeurs d'instruments se plaignaient pour leur part du manque de temps alloué à la pratique de l'instrument.

En 2000, nous avons résolu de modifier complètement notre programme d'études afin d'accueillir, aux côtés de nos étudiants des secteurs classique et jazz, des étudiants en musiques actuelles amplifiées et en musiques traditionnelles. Le premier enjeu lié à l'accueil de toutes les musiques a été de les traiter en égale dignité, reconnaissant à chacune leurs spécificités, et de rendre obligatoire la rencontre musicale de tous les étudiants autour de projets communs, auxquels ils auraient à collaborer. Deuxièmement, il a fallu faire face à une différence de culture entre, d'une part, une tradition d'enseignement formalisée à l'extrême, mais impliquant peu de contacts avec l'auditoire, et une faible implication dans la conception même des concerts, et, d'autre part, des expressions musicales basées sur des formes atypiques ou informelles d'apprentissage impliquant des interactions immédiates avec un public. Troisièmement, nous avons souhaité confronter deux démarches très différentes : dans le secteur classique, les musiciens développent une identité liée à leur technicité instrumentale ou vocale, supposant une capacité à jouer ou à chanter n'importe quelle musique *pourvu qu'elle soit écrite*, tandis que les autres types de musique ont tendance à encourager les musiciens à affirmer fortement leur identité musicale personnelle dans des situations bien moins formalisées.

Deux concepts ont alors émergé : premièrement, les étudiants auraient à concevoir puis à réaliser des *projets artistiques*, sur la période de deux ans correspondant à la durée de la formation ; deuxièmement, ces projets seraient régulés et évalués sur la base d'un *contrat* liant chaque étudiant au centre et ce, pour chacun de ces projets, en fonction d'un certain nombre de contraintes définies par l'institution.

Une pédagogie par projets et par contrats pour permettre le risque et l'expérimentation réfléchie

En empruntant cette voie, nous nous mettions inévitablement en situation de repenser le fondement même de la formation. Il nous fallait trouver un cadre qui permette à chaque étudiant, d'une part, de développer ses propres pratiques par le biais de défis qu'il se donnerait à lui-même, d'autre part, de lui garantir un espace sécurisé pour pouvoir expérimenter, mener ses propres défis, en particulier ceux ayant trait aux pratiques métissées auxquelles il s'initierait¹³. Il importait

donc de rompre avec les jugements de valeur susceptibles d'être portés, sans qu'on s'appuie sur des critères concrets, par des jurés extérieurs nullement au fait de la démarche singulière de l'étudiant ni, d'un point de vue plus global, de la conception des études et des compétences définie par le centre. Nous avons déjà utilisé la démarche par projets, notamment pour initier les étudiants à la pédagogie de groupe avec des publics d'amateurs. Nous étions intimement convaincus, depuis les débuts du centre, de la nécessité de rendre les étudiants actifs, c'est-à-dire pleinement *acteurs* de leur formation. Ce changement de paradigme supposait un temps d'acclimatation, aussi bien pour les étudiants que pour les formateurs du centre. Voilà pourquoi nous avons opté pour une pédagogie par projets, par contrats, et axée sur la recherche.

Examinons plus en détail les projets artistiques que les étudiants ont à mener pendant le cursus¹⁴. Chaque étudiant inscrit au Cefedem RA doit formuler et réaliser un projet dans trois types de contextes musicaux :

- a. La pratique dominante de l'étudiant
- b. Une pratique musicale voisine
- c. Un travail sur un genre musical éloigné

Dans le premier projet, il s'agit pour l'étudiant de se donner un défi, à partir de son désir le plus cher, dans le genre musical qui l'attire le plus, en utilisant les points forts de sa pratique musicale. On vise à lui proposer d'exploiter ce qu'il considère comme l'aspect le plus significatif de sa pratique musicale, et de l'inciter à aller le plus loin possible dans sa recherche. Ce projet doit aboutir à une présentation publique qui doit constituer un moment artistique fort. L'étudiant ne doit pas simplement répéter ce qu'il a déjà bien fait dans le passé, mais plutôt envisager sur de nouvelles bases sa propre pratique musicale, et l'enrichir à travers un approfondissement de ses savoirs, en se fixant à lui-même des défis d'ordre artistique. Cette notion de *défi* que chacun se lance est très importante et ne peut se confondre avec un simple exercice de virtuosité. Il ne s'agit pas de dépasser ses limites pour le plaisir de performer : c'est la capacité de développer une cohérence artistique qui est en jeu.

Pour le second projet, l'étudiant doit explorer une pratique musicale qui lui est peu familière. Il peut s'agir d'un répertoire qu'il a peu abordé jusqu'alors, ou d'un style de musique qu'il connaît peu ou mal, tout en restant dans le voisinage de sa propre pratique dominante. Par exemple, un instrumentiste classique aborderait la musique baroque, ou

¹³ Voir à ce sujet la «Charte des études au Cefedem Rhône-Alpes» : «Les risques que doivent prendre les étudiants dans leurs études s'inscrivent dans un contexte où le fait de se tromper est encouragé, et où l'expérimentation peut se faire dans un espace sécurisé. Les deux années de formation doivent être considérées comme un voyage, un détour, des "vacances" au sens étymologique du terme» (Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes 2007).

¹⁴ Pour une approche détaillée de ces projets de réalisation artistique au Cefedem RA, voir François et al. (2007).

la musique de la fin du xx^e siècle, si sa connaissance de ces répertoires s'avère limitée. Un musicien familier du rock aborderait le rap. Un étudiant en musiques traditionnelles irait voir du côté des musiques géographiquement voisines de sa compétence principale, ou découvrirait par la pratique d'autres formes stylistiques qui lui sont encore inconnues.

Dans le troisième projet, l'étudiant devra n'avoir aucune compétence dans le genre choisi. Il a pour mission de créer un moment musical incluant cette nouvelle pratique ainsi *découverte*. Il pourra par exemple s'intégrer à un groupe pratiquant une musique qui lui est peu familière, voire étrangère, en se confrontant le plus sérieusement possible avec ce qui la caractérise.

Les trois projets doivent tous aboutir à une présentation devant un public, lequel doit être distinct de la communauté immédiate du Cefedem RA. C'est l'étudiant et non le centre qui organise les concerts ; de même, il choisit les musiciens, extérieurs au centre, qui seront ses personnes ressources au cours de ses recherches. C'est aussi l'étudiant qui est responsable de l'organisation matérielle et de tous les partenaires qui participent à son projet.

Cette démarche centrée sur les projets d'étudiants a nécessité une autre conception de l'évaluation : les critères pour la réussite de chaque projet sont déterminés à l'avance par l'étudiant lui-même sous forme de contrat, au terme d'une réflexion menée pendant les premiers essais de formulation de chaque projet¹⁵. L'équipe de formateurs valide chacun des contrats.

Une réussite qui incite à aller plus loin

Nous ne pouvons que nous féliciter d'avoir choisi une telle voie. Les étudiants sont en recherche permanente, se documentent, travaillent en groupes pour chacune des réalisations qu'ils projettent. Le temps dévolu aux études musicales est pleinement consacré à s'interroger plus finement sur la manière dont la musique est produite, sur la façon dont les contextes humains, sociaux et historiques interviennent dans le geste qui produit la musique, et sur les procédures de coopération que les étudiants doivent développer pour arriver à jouer ensemble.

Le terme de *coopération* est entendu ici au sens où Howard Becker l'a forgé dans *Les mondes de l'art* (1988). Il désigne les systèmes de négociation permanente qui prévalent entre artistes, lesquels sont dénués a priori de règles normatives. Becker rompt ainsi avec ce face à face des œuvres mis en lumière par Antoine Hennion (Hennion 1998), et montre la dimension collective de la création et de la diffusion qui naît de la mise en partage de valeurs et de conventions

historiquement changeantes. Ces interactions dépendent des styles de création qui, par la suite, se pérenniseront, ou pas, dans des conventions esthétiques, organisationnelles et économiques. Notons que celles-ci peuvent être aussi le fait de regroupements d'amateurs.

Cette conception de la création artistique permet d'échapper aux apories du débat sur les valeurs respectives des musiques, et surtout de restaurer pleinement la place des *pratiques* : celles-ci sont placées au premier plan. En se détournant un moment des théories héritées de l'enseignement, elles constituent un objet d'interrogations et de recherches à même de renouveler l'acte même de *théoriser* : la description de pratiques diverses ainsi que la recherche sur leurs contextes d'émergence et sur les procédures qui y sont mises en œuvre par les musiciens eux-mêmes constituent l'occasion de renouveler les imaginaires musicaux. Il s'agit au fond de constituer une *théorisation* de la pratique par les pratiques, et par les praticiens eux-mêmes.

Il y a là une petite révolution copernicienne quant à la conception de l'apprentissage : un savoir donné ne sert guère à celui qui est censé le recevoir ; sans nier les savoirs déjà *théorisés*, on peut créer des dispositifs d'apprentissage amenant les élèves à produire de la théorie eux-mêmes.

Pour cela, il faut quitter le registre de l'érudition passive, se confronter à un *faire*, et mener une *action de musique* dans un domaine différent du sien. En rassemblant des musiciens issus d'horizons multiples, on se donne la possibilité de penser et d'agir en termes de *pratiques*. À l'inverse des guichets séparant les *genres* musicaux (très utiles chez les disquaires pour classer les produits enregistrés), les *pratiques musicales*, elles, peuvent s'analyser ; on peut opérer des allers-retours de l'une à l'autre. On pourra par exemple se documenter sur leur(s) histoire(s) singulière(s), les comparer à des pratiques très voisines, en tentant de saisir le grain de subtiles différences, ou comparer diverses *manières de faire*, et bien sûr confronter des *manières de faire* dans des genres très différents.

Il s'agit d'un travail concret d'exploration, semé d'essais et d'erreurs, d'allers-retours au sein d'un processus où alternent des phases individuelles ou collectives. Cette démarche suppose l'appui d'un collectif de musiciens mixtes, composé de novices et d'experts de divers genres ayant décidé, non de fusionner, mais de mettre leurs moyens en commun.

Chaque projet devient ainsi l'occasion de mener une enquête active sur les procédures inventées ou utilisées, sur les moyens souvent tacites qui permettent de les mettre en œuvre, et sur les contextes qui les ont vus naître.

¹⁵ Pour en savoir davantage sur ces dispositifs, on pourra consulter le site du Cefedem RA.

Procédures et contextes : comment la musique vient aux musiciens

Il reste à définir des méthodes pour que les étudiants puissent mener à bien de telles explorations. Nous ne relèverons ici que quelques pistes.

D'abord, toute production musicale est dépendante de ce qu'on nommera ici un *contexte*, entendu comme ce qui rassemble des musiciens, des instruments (y compris électroniques), des procédés de diffusion spécifiques en temps réel (par Internet, via les disques compacts ou DVD, etc.), un public, fût-il ou non présent, les pactes d'audition/réception¹⁶, des modes de coopération entre les musiciens, bref une foule de *médiateurs* au sens que donne à ce terme Antoine Hennion dans l'ensemble de ses travaux.

Il est plus que pertinent de donner aux musiciens l'occasion de repérer divers systèmes de coopérations et de conventions, de manière au passage à réfléchir à leurs propres manières de faire de la musique. Dans *Les mondes de l'art*, Becker évoque l'importance de ce qu'il nomme les «conventions» : il les décrit très précisément comme ce qui permet aux artistes de «faire [leur] monde de l'art» (1988, 81), c'est-à-dire de le *produire*¹⁷. Les *modes de coopération* élaborés et utilisés par les artistes sont donc autant de *pratiques* que des musiciens élaborent et partagent pour pouvoir *produire* leurs musiques, et ce, à l'intérieur d'une enveloppe déterminée par le système de *conventions* qu'ils ont en commun, ou qu'ils décident de partager pour une production musicale particulière.

L'enseignement de la musique en France est le plus souvent décrit comme clairement axé sur la nécessité de la pratique, celle-ci désignant essentiellement le travail instrumental individuel¹⁸ : cet enseignement est pourtant peut-être un de ceux qui, depuis la création du Conservatoire de Paris en 1795, ont vu s'opérer une décontextualisation marquée de ses objets¹⁹. Certains savoirs, comme tout ce qui touche aux compétences d'écriture, d'arrangement, voire d'improvisation, demeurent réservés à des spécialisations : le musicien demeure, ou est devenu, peu «multiple», il est d'abord et parfois exclusivement un *interprète*.

Notre expérience au Cefedem RA montre qu'il est fondamental, et tout à fait possible, de placer les étudiants dans une situation musicale globale réelle et de leur en faire progressivement la dévolution²⁰.

Ensuite, la notion de *procédures* nous paraît en étroite relation avec la *manière dont chacun se saisit de «procédés» disponibles* dans un contexte donné : la grille en jazz, la basse continue, la «boucle», le chorus, l'écriture, l'arrangement, l'improvisation... Ceci a renvoyé l'équipe de formateurs du Cefedem RA aux travaux de Jean-Louis Martinand (1986) qui évoque la nécessité, à propos de l'enseignement de la physique, de construire une *physique impliquée*, laquelle est pensée «entre la physique des savants et la physique des élèves», leurs *représentations* de la physique, en fait. La «discipline impliquée» est conçue alors comme une série de situations amenant les élèves à s'investir dans des démarches actives d'*enquête*, au sens que John Dewey donnait à ce terme²¹.

Nous proposons ainsi de développer ce qu'au Cefedem RA nous avons parfois appelé une *culture musicale en actes* ou encore une *musique impliquée*, qui substitue à l'enseignement des *notions* musicales, normées, une série de mises en situation pratiques. Il s'agira, au départ, de diverses procédures musicales, elles-mêmes contraintes par un contexte soigneusement choisi, et ce, le plus tôt possible avec les apprentis. Il s'agira ensuite d'expérimenter de manière réflexive sur ce que l'on fait, sur la façon dont on le fait, avec qui, et sur quelles références, explicites ou implicites, on s'appuie : ces apprentis chemineront ainsi au fil d'*enquêtes* qui ne dissocient plus apprentissages *pratiques* et enseignements *théoriques*. Il sera par la suite plus aisé pour les professeurs de musique, ayant eux-mêmes vécu une telle pédagogie, de l'adapter, dans leurs écoles, ou dans d'autres lieux, à des publics plus divers.

La prise en compte des *procédures* et des *contextes* permet de refonder quelque peu les paradigmes qui persistent à séparer les objets de la musique de la pédagogie de leur transmission. Il est par exemple nécessaire de confier davantage aux professeurs le choix de ce qu'il faut apprendre

¹⁶ Le terme pacte, emprunté aux travaux de la sémiologie littéraire, qui désigne les codes de lecture et de compréhension d'un texte dont la possession par le lecteur est attendue par l'auteur, peut en effet s'appliquer à la réception des œuvres musicales. Il permet d'inclure plus aisément une dimension sociologique que ne le fait la sémiologie musicale de Jean-Jacques Nattiez (1987).

¹⁷ Dans cet ouvrage majeur de Howard Becker, tout le deuxième chapitre s'attache à décrire les mécanismes de ces *conventions* et ces modes de coopération au travers desquels les artistes dessinent continuellement «leurs mondes de l'art».

¹⁸ En France, les compositeurs demeurent très minoritaires par rapport aux instrumentistes. Ajoutons que dans le domaine des musiques actuelles et traditionnelles, voire en jazz, la notion de compositeur est peu ou pas pertinente.

¹⁹ Pour une réflexion sur la didactisation de la musique par le Conservatoire, voir Schepens (2000).

²⁰ La dévolution est la capacité pour un enseignant de faire émerger chez les élèves un désir pour un apprentissage en les impliquant dans la définition de celui-ci ou, dit dans un langage plus courant, la manière de passer d'une idée de professeur à un projet d'élève(s). Ce concept a été décrit par Guy Brousseau : «La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert» (1998, 303). Voir aussi Astolfi (1992, 112-119).

²¹ On se rapportera à la somme de réflexions sur la question de l'expérience en art menée par John Dewey dans *L'art comme expérience* (2005).

dans les écoles, les manières ne pouvant plus se distinguer aussi radicalement des matières²².

Si l'on souhaite diversifier les pédagogies de la musique de manière à pouvoir s'adresser à des populations culturellement et socialement plus diverses tout en tenant compte des évolutions musicales contemporaines, il faut que les futurs professeurs, ou médiateurs, vivent eux-mêmes l'expérience de cette diversité dans la ou les formation(s) qu'ils reçoivent. Or, la pratique de l'enquête, de l'apprentissage par projets et de la coopération avec autrui permet précisément de renouveler le rapport des musiciens à la pratique musicale. Il faut donc s'ingénier, dans ces formations, à ne plus séparer les apprentissages artistiques des apprentissages pédagogiques, ces derniers devant par ailleurs s'élargir à la réflexion sociale et politique. Les dispositifs mis en œuvre au Cefedem RA tentent d'associer toujours plus étroitement ces aspects.

Ajoutons enfin que la pédagogie par projets et par enquêtes, au départ d'une pratique, est tout à fait adéquate à l'apprentissage de la musique : elle s'adapte fort bien aux très jeunes débutants parce qu'elle ne pose aucun prérequis culturel ni n'exige de savoirs préalables. Comme toute pédagogie, elle nécessite bien évidemment d'être menée avec méthode, réflexivité, et une forte exigence dans la conception des dispositifs.

Conclusion : repenser les catégories, mettre les apprentis musiciens aussi bien que les professeurs en enquête

La pédagogie par projets que le Cefedem RA a choisi de mener se distingue nettement de l'autodidaxie. Certes, comme le rappelait Ricoeur²³, on n'apprend jamais *tout seul* : on se saisit des traces d'autrui et des objets construits par d'autres – en musique : échelles musicales, instruments, modes de jeux, enregistrements, etc. Mais *comment ceux qui savent nous aident-ils à apprendre ?*

C'est là au fond la question que pose l'extraordinaire évolution des pratiques musicales, du fait des modes informels de transmission qui se multiplient : comment

penser le rôle des institutions publiques dans un tel contexte ? Nous n'avons évoqué ici que quelques pistes, au départ de notre expérience. C'est en revenant sur cette interrogation que nous souhaitons conclure, et formuler ce qui nous semble constituer quelques enjeux majeurs dont il faut continuer l'exploration.

Ainsi le musicien devrait-il pouvoir être, ou devenir davantage, un « créateur de circonstances », et le concepteur d'occasions d'*entrées en musique* bien plus diverses, en des lieux divers, prenant en compte des territoires géographiques, culturels et sociaux plus finement analysés (ces lieux ou ces territoires pouvant être constitués par des dispositifs électroniques : Internet, programmes qui s'échangent, ou réseaux de médiations non formalisés). Il deviendrait davantage un *community musician*, comme le dit Peter Renshaw (2005). Un « musicien dans la Cité », disons-nous au Cefedem RA.

Cette idée d'un musicien créateur de circonstances permettant la découverte ou le perfectionnement de pratiques musicales s'élargit sans peine : dans la foulée, on pourra redéfinir le concept de cursus, (des *parcours*) dans les institutions existantes, en les organisant davantage en « rhizomes », comportant des embranchements multiples²⁴. Ceux-ci remplaceraient l'actuel empilement de cycles et de niveaux. Les *parcourants* auraient ainsi l'occasion d'effectuer de vrais choix (de pratiques, de découvertes). La pédagogie serait plus souvent une pédagogie *par contrats* et *par projets*, au départ d'enquêtes menées à propos de pratiques musicales d'emblée diverses et ce, même si on est en train de s'y initier.

On développerait à cette fin, mais grâce aussi à cette conception de parcours en étoiles, comportant de nombreux embranchements, une plus grande *variabilité didactique* des dispositifs d'apprentissage. C'est en effet la variation des situations d'apprentissage pour une même pratique qui rend plastique une *compétence* : car son actualisation dans des situations inédites est grandement facilitée par la diversité des approches à travers lesquelles on l'aura construite. C'est au fond ce que les milieux disposant d'un capital culturel

²² Nous travaillons actuellement sur l'hypothèse de formations pensées de manière *réticulaire*, c'est-à-dire en réseaux d'enquêtes. Les programmes constituant le cursus seraient ainsi progressivement définis par les étudiants-chercheurs qui, après chaque enquête, postuleraient les travaux permettant de situer, de développer ou d'affiner l'enquête terminée en explorant un champ voisin ou, au contraire, très éloigné. Ces enquêtes concernent aussi bien les aspects musicaux des pratiques que les aspects pédagogiques de leur transmission, reliés alors aux travaux d'exploration en sciences de l'éducation et en sciences humaines menés par des groupes d'étudiants dans des séminaires qu'ils animent en lieu et place de cours reçus.

²³ Philippe Meirieu évoque « avoir entendu Paul Ricoeur dire avec justesse que "tout autodidacte était un imposteur". Certes, tout autodidacte est un imposteur au sens où nous nous nourrissons toujours de ce qui est arrivé avant nous, simplement de différentes manières, à travers une éducation plus ou moins formelle ou informelle » (2010).

²⁴ Voici un extrait d'une des définitions que Deleuze et Guattari donnent, dans *Mille plateaux*, de leur concept de *rhizome* : « [r]ésumons les caractères principaux d'un rhizome : à la différence des arbres ou de leurs racines, le rhizome connecte un point quelconque avec un autre point quelconque, et chacun de ses traits ne renvoie pas nécessairement à des traits de même nature, il met en jeu des régimes de signes très différents [...] Contre les systèmes centrés (même polycentrés), à communication hiérarchique et liaisons préétablies, le rhizome est un système acentré, non hiérarchique et non signifiant, sans Général, sans mémoire organisatrice ou automate central, uniquement défini par une circulation d'états » (1980, 13). Voir également l'introduction du même ouvrage.

apportent à leurs enfants au-delà de l'école, fût-elle de musique...

Il faudra aussi davantage prendre en compte le rôle des (in)formateurs non humains, tels que les appréhende Bruno Latour (1991). Les objets, par leur seule présence et par leur résistance propre, nous amènent à apprendre, à travers leur manipulation, non seulement quelque chose d'eux, mais aussi des routines, des procédures, qui nous forment et nous font constituer des *théories* au-delà de leur simple utilité ou utilisation. Prendre conscience de ce que nous construisons cognitivement à travers l'usage de ces objets constitue un apprentissage qui ne les cantonne plus dans leur rôle passif de *simples* outils. Ceci est particulièrement sensible dans les pratiques des musiques actuelles: la manipulation d'instruments amplifiés, de programmes, de machines, de dispositifs électroniques, tout comme la participation à des réseaux de diverses natures, développent des compétences. Aussi les écoles de musiques actuelles tentent-elles de rompre avec la transmission de maître à élève, via la pratique directe. Sans doute y aurait-il matière à creuser sérieusement cette déscolarisation, qui cherche à restaurer un certain compagnonnage. Disons seulement ici que toutes les musiques sont en fait concernées: la prise en compte des *objets* de la musique permet d'éviter que des savoirs révélés, codifiés *ex post* pour être transmis par le professeur, se substituent au savoir découvert. C'est bien la moindre des choses si l'on souhaite faire vivre une expérience artistique réelle...

Seule l'implication dans une réflexivité sur les pratiques permettra de dépasser ce que la multiplication et la superposition de disciplines dites complémentaires peine à réaliser. À défaut, la coupure demeure entre les pratiques et les discours sur les œuvres, les genres ou les théories respectives à ceux-ci, et avec elle le danger de la construction de ghettos culturels.

Coda

L'offre de pratiques artistiques publiques s'adresse souvent, dans les faits, aux *héritiers*, c'est-à-dire à ceux qui étaient déjà familiers avec elles du fait de leur capital culturel, social, économique. Les études publiques ont démontré que la *démocratisation culturelle* ne peut se confondre avec l'augmentation de la fréquentation des concerts ou des musées (Cogneaux et Donnat 1989). Et, de fait, la demande de formation ou d'initiation à la *pratique* des arts exerce en France une pression de plus en plus forte tant auprès des artistes que des pouvoirs publics. C'est même devenu, pour nombre d'artistes et dans tous les domaines de l'art, une activité professionnelle d'ores et déjà étroitement intégrée à leur métier.

Or, tout se passe encore comme si, en France, les conceptions attachées à l'*éducation* artistique comme mode

d'action publique peinaient à rencontrer les profondes mutations d'une époque en mal d'âme, dans une société où nombre de citoyens, de toutes conditions, se sentent petit à petit en marge d'un futur qui semble devoir les ignorer. Le terme éducation est ambigu, notamment parce qu'il concerne souvent les enfants et suppose une pédagogie fondée sur l'acquisition de préalables, pour un à venir. S'engager à répondre plus directement à la demande de *pratique* de l'art suppose de repenser la question de la formation de ces artistes qui sont appelés à des missions mêlant compétences d'artistes et conscience démocratique.

L'art est une manière de faire le monde: quel monde voulons-nous? Permettons-nous à tous de participer à ce monde? L'action artistique peut-elle devenir un vecteur de démocratie? Pour une telle ambition, il faut reposer la pensée de l'action culturelle, la redéfinir comme visant une *démocratie culturelle*, elle-même vectrice d'une société plus partageuse.

Pour une telle ambition, il faut aussi refonder la formation des artistes de demain, en pensant les établissements artistiques supérieurs comme des lieux de création, de rencontres, et d'innovation. D'innovation sociale notamment.

RÉFÉRENCES

- ASTOLFI, Jean-Pierre (1992). *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- BARRE, Hélène (2002). «L'écriture instrumentale en deuxième cycle, ou le bricolage de l'arpège», *Enseigner la musique*, n° 5, p. 153.
- BECKER, Howard S. (1988). *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion.
- BERGEZ, Ernest (2011). «La théorie des usages dans les pratiques des musiques électroniques», mémoire de fin d'études au diplôme d'État de professeur de musique, Centre de formation des enseignants de la musique en Rhône-Alpes, <http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/memoires/memoires%202011/BERGEZ%20Ernest.pdf>, consulté le 12 septembre 2012.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction: Une critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BROUSSEAU, Guy (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CENTRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LA MUSIQUE EN RHÔNE-ALPES (2003). «Le Cefedem Rhône-Alpes, 23 ans d'expérience au service des musiciens», <http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/23ans.pdf>, consulté le 20 mars 2015.

- CENTRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LA MUSIQUE EN RHÔNE-ALPES (2007). «Charte des études au Cefedem Rhône-Alpes», <http://www.cefedem-rhonealpes.org/?q=formations/formation-diplomante/charte-des-etudes>, consulté le 20 mars 2015.
- CLÉMENT, Dominique (2007). «De la culture musicale», *Enseigner la musique*, n° 9-10, p. 201.
- COGNEAU, Denis et Olivier DONNAT (1990). *Les pratiques culturelles des Français 1973-1989*, Paris, Département des Études et de la Prospective du ministère de la Culture et de la Communication, La Découverte, La Documentation française.
- CONSEIL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE BELGIQUE, «La Bildung, au cœur de l'éducation», http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/cef_avis112_0.pdf, consulté le 15 septembre 2012.
- DANHAUSER, Adolphe-Léopold (1872). *Théorie de la musique*, Paris, Henry Lemoine.
- DELEUZE, Gilles et Félix GUATTARI (1980). *Mille plateaux*, Paris, Éditions de Minuit.
- DEWEY, John (1947). *Expérience et éducation*, Paris, Bourrellet.
- DEWEY, John (1975). *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
- DEWEY, John (2004). *L'école et l'enfant*, Paris, Fabert.
- DEWEY, John (2005). *L'art comme expérience*, Paris, Farrago.
- DEWEY, John (2006). *Logique: La théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France.
- FRANÇOIS, Jean-Charles, Eddy SCHEPENS, Karine HAHN et Dominique CLÉMENT (2007). «Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes», *Enseigner la musique*, n° 9-10.
- GREEN, Lucy (2001/2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*, Londres et New York, Ashgate.
- HENNION, Antoine (1993). *La passion musicale: Une sociologie de la médiation*, Paris, Métailié.
- HENNION, Antoine (1998). «D'une distribution fâcheuse: Analyse sociale pour les musiques populaires, analyse musicale pour les musiques savantes», *Musurgia*, vol. 5, n° 2, «Analyse des musiques populaires modernes», p. 9-19.
- HENNION, Antoine, Sophie MAISONNEUVE et Émilie GOMART (2000). *Figures de l'amateur: Formes, objets et pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, Département des Études et de la Prospective du ministère de la Culture et de la Communication, La Documentation française, coll. «Questions de culture».
- LAHIRE, Bernard (2004). *La culture des individus: Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LATOUR Bruno (1991). *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte.
- LOOSELEY, David (2006). «Musiques populaires: Une exception francophone?», *Volume ! La revue des musiques populaires*, vol. 5, n° 2, p. 199-204.
- MAGNAN, Vincent (2004). «L'écriture musicale comme moyen d'apprentissage», *Enseigner la musique*, n° 6-7, p. 189.
- MARTINAND, Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- MEIRIEU, Philippe (2010). «Autorité et transmission: Quels enjeux?», http://meirieu.com/ARTICLES/autorite_transmission_mildt.pdf, consulté le 12 septembre 2012.
- NATTIEZ, Jean-Jacques (1987). *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Christian Bourgeois.
- PARIAUD, Pascal (2002). «Réflexions d'un enseignant», *Enseigner la musique*, n° 5, p. 121.
- RIBAC, François (2004). *L'avaleur de rock*, Paris, La Dispute.
- RENSHAW, Peter (2005). «Les changements institutionnels et le développement professionnel continu: Le projet Connect de la Guildhall School of Musica and Drama de Londres», *Enseigner la musique*, n° 8, p. 131.
- SCHEPENS, Eddy (2000). «Une didactique de l'art est-elle possible? Le musicien au risque de la pédagogie et du choix des valeurs», *Enseigner la musique*, n° 4, p. 55.
- VEITL, Anne et Noémi DUCHEMIN (2000). *Maurice Fleuret: Une politique démocratique de la musique*, Paris, Comité d'histoire du ministère de la Culture, La Documentation française, coll. «Travaux et documents».