

Enseigner et apprendre aujourd'hui en école de musique : un modèle en transition

Entretien avec Philippe Genet
Propos recueillis par Lisa Pignot

Façonné par le modèle du Conservatoire de Paris tel qu'il existait au XVIII^e siècle, l'apprentissage de la musique est empreint du référentiel de l'excellence. Mais à l'heure où seuls 2 à 3 % des élèves qui fréquentent une école de musique deviennent des professionnels, comment aller plus loin pour faire évoluer les formats pédagogiques au plus près du projet de l'élève et d'une diversité de pratiques artistiques ? Philippe Genet revient sur les changements déjà à l'œuvre et ceux à déployer.

L'Observatoire Sur quel modèle se sont construits les conservatoires et quels en sont les héritages dans la façon dont les enseignements sont conçus ?

Philippe Genet Jusqu'à la Révolution française, la pratique de la musique a lieu principalement au sein d'un enseignement religieux structuré, limité aux garçons et à la musique sacrée⁰¹. Parallèlement, et avant la création des premières académies de musique⁰² sous Louis XIV, sa transmission était assurée par des musiciens itinérants, appelés ménestrels. Dans les familles les plus riches, les enfants avaient leur propre maître de musique. À la Révolution, en particulier avec la suppression du

rôle des églises, se pose la question de l'enseignement de la musique et, plus largement, des arts : doivent-ils être intégrés à l'instruction publique ou demeurés dans la sphère privée ? À l'époque, les députés sont quasiment unanimes pour dire que les arts sont une activité futile à côté du français ou des mathématiques, et il est alors décidé que la pratique musicale resterait le choix des familles. Aussi, quand le Conservatoire de Paris est créé en 1795, il a pour objectif de former des musiciens professionnels. Il doit fournir à l'État des musiciens à même de propager les œuvres des idéologues révolutionnaires, et aux théâtres lyriques – alors en plein développement – des musiciens d'orchestre de qualité. Par ailleurs, pour faire face à la

01 En 1760, ce sont près de 5 000 maîtrisiens formés au sein de 360 chapitres collégiaux et cathédraux.

02 Institutions semi-privées et semi-publiques financées principalement par l'aristocratie et la bourgeoisie.

concurrence de l'Italie ou de l'Allemagne, on se met en quête des meilleurs talents sur tout le territoire français, et le Conservatoire devient à la fois un symbole national et de rayonnement international.

Dans la foulée, pour assurer une unification de l'enseignement de la musique, plusieurs plans proposent une structuration d'écoles en province, mais ils seront abandonnés, faute de financement. Au début du XIX^e siècle, le paysage se limite donc au seul Conservatoire de Paris et à la formation d'une élite autour des valeurs d'excellence, de rigueur et d'exigence. L'hypothèse d'un enseignement populaire de la musique voit alors le jour. À la fin d'une très longue période de guerres que connaît la France, le chant choral commence à être enseigné dans les écoles populaires de Paris, notamment grâce à l'un de ses premiers promoteurs, Guillaume-Louis Bocquillon⁰³, qui va créer des chorales scolaires appelées « Orphéons ». Elles prennent rapidement de l'ampleur, touchant des milliers de participants. Ce mouvement, qui est l'ancêtre des fanfares et harmonies municipales, marque une rupture avec un enseignement exclusivement réservé aux élites et au Conservatoire, et introduit une approche musicale collective accessible à un large public. Parallèlement, un réseau d'écoles de musique⁰⁴ prend place à l'initiative des communes. Trop peu de musiciens sont formés en province et il devient nécessaire d'offrir cette pratique aux citoyens. En 1826, le Conservatoire de Paris va s'appuyer sur certaines de ces écoles et en faire ses succursales, reprenant ainsi l'idée imaginée à la fin du XVIII^e siècle. Un corps d'inspecteurs vient vérifier la qualité de l'enseignement qui y est dispensé et repérer les meilleurs musiciens qui pourraient entrer au Conservatoire et, par anticipation, nourrir les bancs des orchestres parisiens. Le profil type du musicien attendu au Conservatoire est donc un musicien d'orchestre, avec une technique de jeu pointue, capable d'interpréter de nouvelles œuvres du répertoire chaque semaine. On voit alors se dessiner un modèle pédagogique très exigeant dans lequel la lecture de la partition prend une place importante : il faut savoir lire vite, être précis dans son jeu et répondre aux attentes de la forme orchestrale. Cette technicité va structurer la façon de penser l'apprentissage de la musique même si un grand nombre d'élèves ne suivra pas une voie professionnelle.

Petit à petit, les écoles de musique vont, elles aussi, s'aligner sur cet enseignement, en prenant pour référence l'orchestre symphonique en plein essor à cette époque. La qualité de facture des instruments et les œuvres de la période romantique poussent à former des virtuoses. La figure du compositeur est prédominante et s'impose même comme l'ultime finalité de cette formation. De plus, enseigner la musique devient rapidement une profession qui offre une certaine stabilité aux musiciens. Ils mènent cette activité tout en continuant à donner des concerts ou à diriger des orchestres – ce que l'on retrouve encore aujourd'hui. L'enseignement se fonde sur les valeurs du Conservatoire de Paris et se veut très sélectif. On porte une attention aux jeunes talents, au musicien prodige. La relation de maître à disciple y est très forte et, là aussi, cette dimension perdure à travers le cours individuel. Et, enfin, la transmission des œuvres du patrimoine occupe une place centrale – ce qui est toujours le cas –, y compris au sein du tissu associatif, attaché également à une référence orchestrale, l'harmonie.

Tout au long du XIX^e et du XX^e siècle, des écoles de musique se développeront un peu partout en France jusqu'au Plan Landowski, à la fin des années 1960, qui permettra d'asseoir une structuration territoriale des enseignements artistiques. Les succursales deviendront les conservatoires nationaux de région⁰⁵, et de nombreuses écoles de musique seront alors classées. Elles composent en grande partie le paysage que nous connaissons aujourd'hui, où cohabitent, non sans tension, objectif de professionnalisation et formation de musiciens en amateur. L'imaginaire de l'excellence qu'incarne le Conservatoire de Paris reste donc très prégnant.

À quels nouveaux enjeux doivent répondre aujourd'hui les lieux de l'enseignement musical spécialisé ?

P. G. Selon moi, le premier enjeu est de permettre à davantage de personnes de faire de la musique, dans une pluralité de pratiques musicales. Malheureusement, il peine à se concrétiser. On n'a jamais vraiment déconstruit le modèle professionnalisant et structurant que les écoles de musique ont hérité du Conservatoire de Paris. Si

03 Plus connu sous le nom de Wilhem (1781-1842) et pour sa méthode d'enseignement mutuel.

04 Terme qui sera utilisé tout au long de l'article pour désigner l'ensemble des lieux institutionnels de l'enseignement de la musique.

05 Conservatoire à rayonnement régional (CRR) depuis l'arrêté de 2006 fixant les critères du classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique.

Le modèle scolaire sur lequel s'est construit le Conservatoire peut décourager certaines familles.

l'on souhaite requestionner la professionnalisation comme colonne vertébrale, il est nécessaire de sortir du modèle de référence qu'est l'orchestre. Il s'agit plutôt d'offrir à l'élève différentes formes de pratiques musicales dans lesquelles il peut élargir son champ des possibles, et ainsi développer un projet plus personnel.

On peut associer cet enjeu à celui de la diversification des esthétiques. Depuis l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 et les « années Lang » qui ont suivi, on a assisté à l'entrée et à la reconnaissance institutionnelle d'autres esthétiques dans les écoles de musique (le jazz, les musiques actuelles amplifiées, les musiques traditionnelles, etc.) pour lesquelles on délivre aujourd'hui des diplômes⁰⁶. Malgré tout, elles restent minoritaires. Dans les écoles subventionnées par la métropole de Lyon⁰⁷, par exemple, la musique classique représente 87 % des heures dispensées, contre 12 % pour les musiques actuelles et le jazz, et 1 % pour les musiques traditionnelles. Par ailleurs, la danse et le théâtre sont très peu représentés par rapport à la musique. Il faudrait donc davantage hybrider les répertoires, à l'image des créations du spectacle vivant qui mêlent cirque, danse, musique improvisée, arts visuels, etc. Cela implique nécessairement de faire évoluer les méthodes pédagogiques, de sortir des logiques scolaires, pour un enseignement plus ouvert et transversal partagé collectivement par les équipes.

Accueillir une diversité de profils socio-ethniques et sociologiques fait aussi encore défaut. Quasiment un élève sur deux est issu des classes sociales supérieures et, malgré la tarification sociale mise en place, on observe toujours une forte reproduction sociale : pratiquer la musique reste très

lié à un habitus de classe. On constate également que le modèle scolaire sur lequel s'est construit le Conservatoire peut décourager certaines familles. Quand leur enfant est déjà en difficulté à l'école, elles craignent qu'il ne se retrouve de nouveau en échec.

Enfin, un dernier enjeu me semble être la relation au territoire. Les communes consacrent une part importante de leur budget au financement d'une école de musique et il n'est plus entendable aujourd'hui que seule une fraction de la population soit concernée par son activité. On mesure aussi combien les pratiques artistiques et culturelles peuvent être des endroits de rencontre et de reconnaissance pour une jeunesse qui se sent exclue ou stigmatisée. Tous ces éléments, et ceux portés par les droits culturels qui viennent rompre avec une logique descendante pour repartir des personnes, incitent les écoles de musique à changer. Et c'est ce qu'elles font à différents niveaux. Des initiatives sont prises concernant l'entrée en pratique, des formats pédagogiques plus collectifs et transversaux ou en co-enseignement, l'attention portée au territoire, les actions hors les murs, etc. Même si ce n'est pas encore un changement systémique global, ces établissements sont en mouvement. Des enseignants, toutes générations confondues, s'essayent, expérimentent, osent s'affranchir d'un modèle historique pour inscrire leur pratique professionnelle dans une nouvelle ambition en phase avec une société et des politiques publiques qui se transforment.

Face à ces évolutions, diriez-vous qu'il existe des postures professionnelles difficiles à transformer ? Quelles sont les craintes ou les réticences ?

P. G. Selon les parcours, certaines pratiques professionnelles sont plus ou moins faciles à faire évoluer. Globalement, les musiciens venus du classique ont plus de mal à déconstruire le principe du cours individuel ou la place de la partition, par exemple, qui restent encore très importants pour eux parce qu'ils se sont formés selon ce modèle – et ce fut mon cas aussi. La maîtrise de l'instrument, la lecture, le travail à la maison, l'exigence, les concours... nous ont structurés et demandé de nombreux sacrifices, même si nous n'avions pas

06 Diplôme d'études musicales (DEM), diplôme d'État de professeur de musique (DE), certificat d'aptitude (CA), diplôme national supérieur professionnel de musicien (DNSPM)...

07 Enquête portant sur les établissements d'enseignement artistique soutenus par la Métropole de Lyon, 2016.

forcément imaginé en faire notre profession au départ. On a donc tendance à le reproduire : si nous avons réussi, pourquoi les autres n'y arriveraient pas ? Changer de modèle peut être vécu comme une remise en question personnelle profonde. Il est donc normal que des formes de résistance existent, c'est très déstabilisant. Cependant, avec l'entrée du jazz, des musiques actuelles et des musiques traditionnelles dans les écoles de musique, des enseignants qui n'ont pas eu ce parcours ont apporté d'autres formes de pratiques pédagogiques et artistiques. Tout comme les textes réglementaires, les projets menés hors les murs, la formation initiale ou continue font évoluer les pratiques. La création des Cefedem dans les années 1990 a joué un rôle important en ce sens.

Sur quels aspects faut-il plus particulièrement accompagner les enseignants musiciens ?

P.G. Au Cefedem, nous organisons nos deux programmes de formation diplômante autour de trois axes que sont la pédagogie, l'artistique et la médiation. Celles et ceux qui viennent en formation sont avant tout des artistes musiciens qui pratiquent un instrument dans des domaines esthétiques différents et le parcours de formation s'appuie beaucoup sur cette diversité. Ils apprennent au contact des autres, se décalent dans leur jeu, montent des projets artistiques. L'axe pédagogique s'appuie sur les sciences de l'éducation et une connaissance des différentes pédagogies (institutionnelle, de projet, etc.). Enfin, le pilier de la médiation me paraît être aujourd'hui une problématique majeure pour les écoles de musique : il s'agit de donner aux enseignants musiciens les outils leur permettant de travailler sur un territoire avec différents acteurs (notamment du milieu social, médico-social, carcéral, etc.) et de coconstruire des projets avec plusieurs partenaires. *Aller vers* les personnes qui ne fréquentent pas nos institutions et *faire avec* elles n'a rien d'évident. Cela nécessite de quitter une posture descendante qui s'appuie sur une culture « référencée » ou dominante. Opérer cette déconstruction est essentiel lorsque l'on monte un projet, au sens où elle modifie complètement la relation à l'autre : on essaie de tenir compte des personnes, de leurs envies, de ce qu'elles souhaitent faire ou pas – sans penser à leur place. Et là, il y a un véritable travail tout aussi exigeant. Développer un projet avec des mineurs isolés, par exemple, invite à une

L'école de musique doit créer les conditions de réussite de l'élève, qu'il souhaite ou non devenir professionnel.

autre relation que celle que nous connaissons avec un public captif. Ces jeunes peuvent ne pas être à l'heure au rendez-vous, ou bien partir en plein milieu du cours, aussi faut-il accepter de travailler sans préalables. Le sentiment de ne pas savoir faire ou de déclassement peut être fort. L'objectif est bien de rester des artistes enseignants, en accompagnant des personnes dans l'apprentissage d'une pratique musicale. On ne devient pas éducateur spécialisé ou animateur – même s'il n'y a rien de péjoratif dans ces fonctions –, mais on développe de nouvelles compétences qui viennent compléter et enrichir celles déjà maîtrisées : apprendre à coconstruire un projet avec une structure, partir de là où sont les personnes, adapter sa pratique artistique...

Je crois profondément que cette posture est incontournable aujourd'hui. Cela demande du temps, du lâcher-prise, beaucoup d'humilité et reconnaître que ce n'est pas facile. À la suite de leur projet d'action culturelle, les étudiants du Cefedem nous disent que ce « pas de côté », en travaillant avec d'autres personnes, les a aidés à questionner leur pratique artistique et pédagogique. Ils sont plus attentifs à leurs élèves et changent le regard qu'ils portent sur eux. C'est donc essentiel. Une nouvelle génération de jeunes musiciens arrive avec le désir d'ancrer davantage leur pratique professionnelle dans les dimensions sociales du métier d'artiste. Ils sont très sensibles aux enjeux contemporains et l'assument. Pour autant, s'engager dans une carrière d'artiste enseignant demeure un défi réel. Le secteur reste très hétérogène et la précarité persiste, malgré un taux d'insertion professionnelle élevé. Le rythme des concours de la fonction publique territoriale tous les quatre ans, le recours accru aux contrats à durée déterminée, très souvent