Une « école de l'autodidaxie » ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire

*A "school of self learning"? The teaching of popular music and the formal
learning theory*

Rémi Deslyper

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4292>

DOI : 10.4000/rfp.4292

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 49-58

ISBN : 978-2-84788-523-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Rémi Deslyper, « Une « école de l'autodidaxie » ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4292> ; DOI : 10.4000/rfp.4292

Une « école de l'autodidaxie » ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire

Rémi Deslyper

L'article se propose d'interroger la rupture avec l'approche scolaire revendiquée par l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles ». Après avoir présenté les réflexions pédagogiques considérant mettre en œuvre une école de l'autodidaxie, cet article montre, à partir de l'exemple de deux pratiques d'enseignement, qu'en réalité ces méthodes ne remettent pas en question le rapport distancié à la musique et à sa pratique, caractéristique de la forme scolaire.

Mots-clés (TESE) : sociologie de l'éducation, éducation formelle, théorie de l'éducation, musique.

L'institutionnalisation croissante de l'enseignement des pratiques musicales « populaires » contemporaines depuis maintenant un peu plus d'une trentaine d'années s'est accompagnée, et s'accompagne encore, d'une très vive critique vis-à-vis de la pédagogie musicale « traditionnelle » – pédagogie transmissive fondée sur l'inculcation par la répétition – qui, bien que moins prépondérante que par le passé, reste encore aujourd'hui assez largement à l'œuvre dans l'enseignement des musiques « savantes » (Lehmann, 2002, p. 52-56 ; François, 2008 ; Pégourdie & Messina, 2013). Si l'enseignement du jazz en école de musique, apparu à la fin des années 1970, s'éloignait déjà sensiblement de la pédagogie musicale « traditionnelle » (Coulangeon, 1999), les départements d'enseignement de « musiques actuelles » créés à la fin des années 1990¹ ambitionnent d'aller encore plus loin en proposant un enseignement qui « rompt » avec l'apprentissage scolaire de la musique. C'est cette « rupture » avec l'école revendiquée par l'enseignement institution-

nel des « musiques actuelles » que se propose d'interroger cet article.

Dans le cadre d'une sociologie du curriculum (Forquin, 2008), c'est-à-dire en observant le décalage qui existe entre ce que pensent transmettre les enseignants – le curriculum formel – et ce qu'ils mettent effectivement en œuvre dans leurs pratiques – le curriculum réel –, nous nous proposons de montrer que ces innovations pédagogiques ne permettent pas de se défaire du rapport formel à l'activité, caractéristique de la forme scolaire (Lahire, 1993). Précisons cependant qu'en proposant une analyse critique de la pédagogie mise en œuvre dans l'enseignement des « musiques actuelles », nous n'entendons nullement nous positionner contre celle-ci. Bien loin d'une quelconque prise de position pédagogique, il s'agit plus largement, à partir de l'exemple de l'enseignement des « musiques actuelles » et en écho à différents travaux portant sur différentes matières et différents

niveaux du système scolaire (Lahire, 2001 ; Bonnéry, 2007 ; Renard, 2009 ; Eloy, 2012), de rendre compte de l'emprise de la forme scolaire sur les pratiques d'enseignement, de montrer que la « déscolarisation » revendiquée par les récentes évolutions pédagogiques relève largement de l'apparence.

L'analyse présentée ici repose sur une recherche menée auprès d'élèves et d'enseignants de 3^e cycle des départements « musiques actuelles » de deux écoles de musique rhône-alpines agréées par l'État (une école publique et une école associative). Parfois aussi appelé cycle « diplômant » ou « professionnalisant », le 3^e cycle correspond, au moment où nous écrivons ces lignes, au plus haut degré de l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles ». Composé d'un corps d'enseignants spécifiques, il s'étale sur deux à trois ans, à raison de 300 à 888 heures annuelles selon les années et les établissements, et accueille des élèves possédant déjà un certain niveau de pratique (l'accès à ce cycle fait l'objet d'une sélection sur audition). Il est ouvert aux musiciens âgés de 16 ans au minimum et, bien qu'il ne dispose pas d'une limite d'âge maximum, rares sont les élèves qui ont au-delà de 30 ans. Parce que les élèves de 3^e cycle regroupent à eux seuls la majorité de l'effectif de ces départements d'enseignement et que bon nombre d'élèves des autres cycles aspirent, à terme, à l'intégrer, le 3^e cycle constitue de fait l'essentiel de la formation proposée par ces institutions qui se montrent bien peu tournées vers les débutants. À cet égard, le fonctionnement des écoles de « musiques actuelles » est assez comparable à celui des écoles de « jazz » observées par P. Coulangeon qui font « des pratiques musicales amateurs préexistantes des élèves un pré-requis implicite d'un enseignement essentiellement voué à la formation supérieure des musiciens dont la formation initiale – notamment l'apprentissage des rudiments de l'instrument ou des instruments pratiqués – est le plus souvent abandonnée au circuit de l'enseignement classique, aux cours particuliers, ou à l'autodidaxie » (Coulangeon, 1999, p. 65).

Cette enquête s'appuie sur 40 entretiens réalisés auprès d'élèves guitaristes (35) et de leurs enseignants (5), auxquels s'ajoute l'observation de 40 séances (essentiellement de « pratique instrumentale », mais aussi de « formation musicale »² ainsi que quelques ateliers de pratique collective), soit environ 65 heures de cours. Enfin, différents documents (actes de colloques et publications dans des revues spécialisées sur l'enseignement musical) présentant des réflexions d'enseignants, de pédagogues et d'observateurs de l'enseignement institution-

nel des « musiques actuelles » ont aussi été analysés. Ils explicitent des points de vue courants chez les praticiens et, par leur diffusion dans ce milieu professionnel, fonctionnent comme prescriptions et conceptions que les professeurs peuvent reprendre à leur compte. Nous avons retenu les éléments qui font écho entre les données de ce corpus et celles de l'enquête de terrain.

Après avoir, dans une première partie, présenté les réflexions pédagogiques appelant au rejet de l'enseignement « traditionnel » de la musique et au développement des pédagogies de l'« accompagnement », la seconde partie de l'article s'attachera à montrer, à partir de l'exemple de deux pratiques d'enseignement, qu'il ne s'agit là que d'une déscolarisation de façade qui ne remet pas en question le rapport distancié à la musique et à sa pratique attendu par les enseignants.

« ICI C'EST PAS UNE ÉCOLE ! » : REJET DE L'ENSEIGNEMENT « SCOLAIRE » ET ÉMERGENCE DE LA PÉDAGOGIE DE L'« ACCOMPAGNEMENT »

« Ici c'est pas une école ! » C'est ce que nous a rétorqué, en nous fermant la porte de sa salle de cours au nez, un enseignant très énervé après que nous lui avons expliqué, de manière certainement assez maladroite, notre volonté d'étudier « comment on enseigne le rock en école de musique ». Bien que particulièrement radicale (tous les enseignants n'ont pas réagi de manière aussi virulente), cette réaction rend bien compte de la spécificité revendiquée par l'apprentissage institutionnel des « musiques actuelles ». L'intégration des « musiques actuelles » dans les établissements d'enseignement musical a en effet donné lieu à de nombreuses réflexions sur le type de pédagogie à mettre en œuvre dans le cadre de cet apprentissage. Parce qu'on se trouve là face à des pratiques dont l'origine réside dans un apprentissage informel, l'institutionnalisation de la formation est toujours perçue par les musiciens comme une « menace » potentielle pour le « dynamisme », la « créativité » de ces musiques. C'est par exemple ce qui ressort très clairement de la manière dont L. Chrétiennot, pédagogue et enseignant de « musiques actuelles », pose le « problème » du « risque d'académisation » que constitue à ses yeux l'institutionnalisation de l'enseignement de ces musiques :

Mon approche du problème est donc la suivante : est-ce qu'on ne risque pas de transformer quasi mécaniquement les pratiques musicales « spontanées » ou

déclarées comme telles, en tout cas celles qui existent encore à l'heure actuelle, si l'on ne prend pas garde aux inévitables effets que l'institutionnalisation des musiques actuelles va provoquer sur les pratiques musicales originelles, qui préexistaient à cette institutionnalisation et à la création de diplômes et des cursus qui vont avec ces diplômes ? (Chrétiennot, 2008, p. 11)

Proposer une formation à la pratique qui n'entraîne pas une transformation de la pratique, c'est de cette manière que peut se formuler le principe fondateur des réflexions pédagogiques en « musiques actuelles ». Aussi, pour les acteurs de l'institutionnalisation de l'enseignement de ces pratiques musicales, il apparaît primordial d'« éviter les éventuelles “dérives” d'une institutionnalisation des formes d'encadrement des musiques actuelles pour favoriser une offre d'encadrement propre à une certaine philosophie de la musique » (Brandl, 2008, p. 55). Dans cette idée, l'enseignement musical « traditionnel » constitue un véritable anti-modèle aux yeux des pédagogues et des enseignants qui lui reprochent notamment d'être trop en « décalage » vis-à-vis de la « réalité » de la pratique des « musiques actuelles ». Ainsi, pour tous, l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles » doit absolument éviter de recopier « les principes pédagogiques mis en œuvre pour la musique classique dans les conservatoires, avec toutes les conséquences négatives que cela implique : utilisation du solfège, valorisation de la lecture et du déchiffrage de partitions (a-t-on déjà vu un groupe de rock jouer sur scène avec des partitions ?), pédagogie axée sur l'instrument et l'individu plutôt que sur le groupe, pédagogie de l'échec, rigidité des concepts, etc. » (Chrétiennot, 1992, tiré de Brandl, 2008, p. 55). L'introduction des « musiques actuelles » dans les établissements d'enseignement musical doit au contraire amener « à repenser les méthodes de l'éducation artistique, en particulier sur le plan des conceptions pédagogiques et des dispositifs de médiation » (François & Scheppens, 2005).

Pédagogues et enseignants développent alors des modèles d'apprentissage qu'ils considèrent toujours en « rupture avec l'école, les conservatoires et les modes d'apprentissage rigides, verticaux qui y sont développés » (Van Colen, 2002, p. 34). Ainsi, la notion d'« enseignement », jugée trop « scolaire », cède la place à celle d'« accompagnement », dont on sait qu'elle est particulièrement en vogue dans les métiers relationnels (Demailly, 2009), pour qualifier la formation à l'œuvre dans les départements de « musiques actuelles » :

L'accompagnement est un principe qui éclaire les actions et dans lequel on peut se reconnaître à travers

les pédagogies mises en place dans nos structures. [...] L'accompagnement n'est pas la réduction pure d'une technique formalisée ou normalisante. C'est une posture pédagogique qui se distancie d'un rapport au savoir socialement normé, où les exigences, les prérequis, les programmes et plus globalement les finalités et les statuts des pédagogues sont interrogés pour intégrer une forme spécifique de transmission artistique et culturelle (Audubert, 2012, p. 61).

Regardons maintenant là où les musiques actuelles sont organisées de manière autonome. Elles apportent quelque chose de spécifique à l'enseignement qui justifie sans doute une démarche particulière et parallèle à d'autres formes d'apprentissage qui peuvent se développer à l'intérieur des établissements d'enseignement. [Une] originalité du domaine, c'est de ne pas être fondé uniquement sur le principe de la transmission de savoir et de savoir-faire, mais aussi sur le principe de l'accompagnement, du compagnonnage [...]. Comment définir aujourd'hui le compagnonnage ? Peut-être comme un principe de transmission de savoir et de savoir-faire entre individus représentant ou non des générations différentes, qui développe l'apprentissage d'un art en associant expérience pragmatique et connaissances théoriques, qui repose sur une relation de respect mutuel du maître et de l'élève, qui garantit l'autonomie de l'élève, le reconnaît pleinement comme sujet de son cheminement. Autonomie, solidarité, respect, relation de réciprocité sont des notions présentes dans celle de compagnonnage. Elles dessinent une philosophie d'enseignement et de vie avec laquelle les musiques actuelles paraissent bien s'accorder (Saez, 2005, p. 15).

Avec cette pédagogie de l'« accompagnement », il s'agit donc de rompre avec l'« école », le « scolaire », en proposant un apprentissage plus « souple », moins « dirigiste ». En cela, et bien qu'elle ne fasse pas l'objet d'une formalisation précise (ce relatif flou relève d'ailleurs de l'esprit de cette pédagogie qui se refuse à imposer un cadrage trop strict à l'activité d'enseignement), on peut rattacher cette pédagogie de l'« accompagnement » à une tendance pédagogique apparue dans les années 1980 qui met l'accent sur la mise en activité de l'élève et le décroisement du savoir scolaire vis-à-vis des connaissances issues de l'expérience quotidienne. Par certains aspects, cette pédagogie de l'« accompagnement » recoupe d'ailleurs assez parfaitement le modèle pédagogique de l'« autonomie » déjà observé par B. Lahire dans le système scolaire primaire dans lequel « l'enseignant n'enseigne plus, mais guide. C'est le point de vue de l'élève qui est mis en avant lorsqu'on parle de le placer “en situation d'apprentissage” ». L'acte d'enseignement est perçu comme un acte unilatéral, partant de l'enseignant pour arriver à l'élève, alors que c'est l'élève qui

doit être au cœur de la pratique [...]. Le savoir n'est plus un savoir tout fait "inculqué", mais co-construit avec les élèves. L'élève est, dit-on, "acteur de ses apprentissages". On préfère que l'élève découvre ou constate par lui-même les règles, les phénomènes ou les faits; qu'il soit dans une démarche de recherche personnelle plutôt que dans l'écoute, l'apprentissage par cœur, la restitution d'un savoir déjà construit» (Lahire, 2001, p. 154). À cet égard, les réflexions pédagogiques en «musiques actuelles» sont exemplaires de «l'essor des idéologies individualistes et anti-institutionnelles qui ont favorisé le développement de pratiques dites moins "formelles" dans les modes de relations pédagogiques et dans les façons d'enseigner» (Bonnéry, 2007, p. 70).

Proposer une «école de l'autodidaxie», pour reprendre une formule entendue à plusieurs reprises lors de l'enquête, telle est, en somme, l'ambition de l'enseignement institutionnel des «musiques actuelles».

UNE DÉSCOLARISATION QUI N'EST QU'APPARENTE : UN «ACCOMPAGNEMENT» TRAMÉ PAR LA LOGIQUE SCOLAIRE

À lire les acteurs de l'enseignement des «musiques actuelles», on peut croire à un profond bouleversement de l'apprentissage musical institutionnel. Cependant, et sans nier la petite révolution que constitue l'apparition de cette pédagogie de l'«accompagnement» dans l'univers très rigide de l'enseignement musical académique, il convient d'être dubitatif vis-à-vis de ce genre d'assertions. «Le sociologue, écrivent G. Vincent, B. Lahire et D. Thin, ne doit pas se laisser imposer les catégories des êtres sociaux en lutte dans le champ éducatif : "scolaire" et "non scolaire", école "fermée" et école "ouverte", pédagogie "traditionnelle" et pédagogie "nouvelle"... On ne peut pas confondre luttes pédagogiques, luttes entre pédagogues et mise en cause de la prédominance de la forme scolaire et du mode scolaire de socialisation ou fin de la forme scolaire» (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 47). Ainsi, il faut rappeler qu'une caractéristique essentielle de l'apprentissage scolaire est d'ordre cognitif. La pédagogisation de l'apprentissage implique une mise en forme des savoirs, ce que M. Verret appelle la transposition didactique (Verret, 1975), qui agit sur la nature même des connaissances dispensées. La particularité de ce qui est enseigné à l'école – et plus exactement au sein de la forme scolaire, entendue comme formalisation de la transmission des savoirs (Vincent, Lahire & Thin,

1994) par opposition aux savoirs qui se transmettent dans et par la pratique (Delbos & Jorion, 1984) – est d'être tramé par un rapport distancié à l'activité, en rupture avec toute nécessité fonctionnelle au profit d'un intérêt pour la pratique en elle-même.

La prise en compte de la dimension cognitive de l'enseignement scolaire amène alors à aborder de manière critique un certain nombre d'analyses sur l'enseignement institutionnel des «musiques actuelles». En premier lieu, elle conduit à remettre en cause l'opposition, régulièrement mobilisée par les acteurs et observateurs de l'institutionnalisation de l'enseignement de ces pratiques musicales, entre apprentissage «scolaire» et autodidaxie. En effet, l'autodidaxie, entendue au sens de C. Fossé-Poliak comme un apprentissage qui se déroule en dehors de toute institution scolaire (Fossé-Poliak, 1992, p. 30), ne s'oppose pas nécessairement à la forme scolaire. Le recours à des vidéos ou à des manuels ayant pour objet la pratique instrumentale et reposant, au moins en partie, sur une réflexion pédagogique relève aussi d'une mise en œuvre d'un rapport scolaire, distancié, à la musique. Aussi, on peut tout à fait apprendre en dehors de l'école, c'est-à-dire de manière autodidacte, selon une logique scolaire. Parler d'une «école de l'autodidaxie» ne se révèle alors pas aussi antinomique que semblent le penser les auteurs de cette formule.

Mais aussi, et surtout, envisager l'enseignement scolaire dans sa dimension cognitive amène à aller au-delà des discours et représentations sur la pédagogie à l'œuvre dans les départements d'enseignement des «musiques actuelles». Appréhendé dans sa dimension cognitive, l'enseignement institutionnel des «musiques actuelles» ne nous semble en fait proposer que l'apparence d'une rupture avec l'école. Le fait que l'élève participe de la sélection des morceaux interprétés en cours, l'importance accordée à la pratique instrumentale ou encore le recours au tutorat et les discussions sur des goûts communs entre professeurs et élèves dans le cadre des enseignements – pointés par L. Green (2008) ou F. Caron (2011) – ne suffisent pas à conclure à une rupture avec l'approche scolaire. C'est seulement parce qu'elles passent à côté de la dimension cognitive, pourtant essentielle, de l'apprentissage scolaire que ces analyses peuvent voir l'enseignement de ces pratiques musicales comme un prolongement institutionnalisé de l'apprentissage informel. En observant de plus près ce qui est transmis, la nature des savoirs enseignés, il apparaît que cette pédagogie de l'«accompagnement» reste en réalité tramée par une logique formelle, un rapport distancié à la musique et à sa pratique, caractéristiques

de la transmission scolaire. Pour le dire autrement, la logique scolaire est toujours là, mais la faible classification et le faible cadrage, pour parler comme B. Bernstein (1975), de cette pédagogie de l'« accompagnement » la rendent moins visible. C'est ce que nous allons à présent démontrer à partir de l'analyse de la mise en œuvre de deux principes d'apprentissage repérés sur nos terrains d'enquête et emblématiques de cette « rupture » revendiquée avec l'enseignement « scolaire » de la musique que sont la prise en compte du goût des élèves et l'apprentissage instrument en main.

Jouer ce qu'on aime écouter : le goût comme prétexte au travail instrumental

Élément fondamental de cette « rupture » revendiquée avec l'école, il importe pour tous les pédagogues que, à la différence de l'enseignement « traditionnel » qui ne tient que bien peu compte du goût des élèves pour les morceaux travaillés, les élèves de « musiques actuelles » jouent de la musique qu'ils apprécient écouter. Il apparaît toutefois que cette prise en considération du goût des élèves dans l'apprentissage ne suffit pas à inscrire leur enseignement dans le cadre d'un apprentissage informel. Alors que, dans l'apprentissage informel, le goût d'auditeur est à l'origine de la sélection des morceaux interprétés – on choisit ce que l'on joue à partir de ce que l'on aime écouter (Green, 2001 ; Deslyper, 2013) –, les enseignants de « musiques actuelles », pour leur part, font toujours passer le goût d'auditeur derrière un intérêt propre à la pratique. Ils attendent des élèves qu'ils procèdent, pour reprendre le concept d'É. Bautier et J.-Y. Rochex, à une « secondarisation » (Bautier & Rochex, 2007) des morceaux interprétés en cours, c'est-à-dire qu'ils identifient un intérêt plus général au morceau travaillé et n'en restent pas au goût pour le résultat immédiatement produit. En d'autres termes, bien qu'il prenne en compte le goût des élèves, l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles » relève bien de la forme scolaire car, dans le cadre des cours, l'intérêt pour le jeu prime toujours sur l'intérêt pour ce qui est joué, l'activité constitue sa propre finalité.

Ainsi, pour une moitié des enseignants interrogés, la prise en compte du goût des élèves se manifeste dans la sélection, par l'enseignant, d'un morceau qui se veut en phase avec le goût de l'élève. L'enseignant identifie d'abord, parfois à la demande de l'élève, un point à travailler (un geste technique ou un aspect théorique) et propose ensuite, à partir de ce qu'il pense, à tort ou à raison, être du goût de l'élève, un morceau qui mobilise le point en question. C'est par exemple ce dont rend bien

compte la manière dont Florent (24 ans, guitariste depuis 9 ans et inscrit à l'école pour la 2^e année) nous raconte avoir joué le morceau *The Wall* de Pink Floyd en cours pour travailler la technique des *bends*³ : « Je lui ai dit [à son enseignant] que je voulais bosser mes *bends* et il m'a fait reprendre *The Wall* de Pink Floyd. Ben là c'est bon (*rires*). Avec le solo, pour les *bends*, y'a pas mieux ! [...] Pink Floyd, je connaissais un peu tu vois et je trouvais ça pas mal donc c'est vraiment un morceau que j'ai bien aimé bosser ». Si, avec une telle méthode, les enseignants prennent bien en compte le goût des élèves, celui-ci n'est cependant jamais, comme c'est le cas dans l'apprentissage informel, au principe premier de la sélection. Le morceau est avant tout envisagé par l'enseignant à partir d'un intérêt pour la pratique elle-même, il sert d'abord à travailler un aspect de l'activité (les *bends* dans l'exemple ci-dessus), et le goût de l'élève ne constitue qu'un moyen d'y parvenir. Le fait est d'ailleurs qu'il n'est pas rare que les élèves n'apprécient pas les morceaux joués en cours. Assez largement issus des classes moyennes et/ou assez fortement dotés scolairement (à l'exception de deux d'entre eux, tous les élèves interrogés ont obtenu un bac général), ces derniers sont relativement familiers de l'approche scolaire et semblent avoir intégré l'idée d'une certaine séparation entre leur goût et les morceaux joués en cours. Ainsi, c'est très naturellement que Baptiste (20 ans, guitariste depuis 7 ans et inscrit en école depuis cette année) considère les morceaux joués en cours dont il n'est pas auditeur comme un moyen de « travailler quelque chose » :

Les morceaux qu'on aime moins, qui sont pas des trucs qu'on écoute, on les joue parce qu'on nous a demandé de les jouer pour travailler quelque chose. Moi c'est ça pour les morceaux que je joue en cours. Pour le morceau de Metallica par exemple... Metallica c'est vraiment pas un truc que j'écoute, mais on m'a demandé de le jouer pour travailler certaines techniques. Ben voilà, je l'ai joué comme ça, pour travailler [...]. (Enquêteur : mais ça t'ennuie pas de jouer des morceaux qui te plaisent pas ?) Ha non. C'est ça aussi je pense qui est intéressant d'apprendre avec un professeur, parce que si j'étais chez moi, je verrais aussi beaucoup de morceaux mais ce serait un peu toujours le même style et du coup je passerais à côté de plein de techniques, alors que là je peux aller vers des choses différentes que j'aurais pas jouées forcément. Le funk par exemple, c'est un truc vers lequel je serais pas forcément allé parce que ça me saoule, alors qu'il y a plein de techniques sympas à prendre là-dedans.

Parallèlement, l'autre moitié de notre corpus d'observations montre des enseignants qui se refusent à imposer des morceaux à jouer à leurs élèves et préfèrent se

baser sur les « apports » de ces derniers. L'élève est alors en charge de la sélection du morceau à réaliser en cours. Cependant, ce type d'organisation pédagogique maintient, là encore, une séparation entre l'activité et l'écoute. En observant attentivement ce qui se passe lors de ces séances, nous avons pu noter que, si les élèves sont bien à l'origine du choix du morceau qui va être interprété dans le cadre du cours, ce choix s'effectue malgré tout dans l'intérêt de l'activité. C'est toujours le travail que le morceau permet de réaliser qui prime sur l'intérêt d'auditeur. Ainsi, lors de ces séances, il est systématiquement demandé aux élèves de motiver leur choix de se pencher sur ce morceau en particulier, d'expliquer « pourquoi » ils veulent interpréter ce morceau. Cette demande de justification apparaît comme une manière de faire comprendre aux élèves qu'il ne s'agit pas de jouer selon leur seul goût d'auditeur, mais qu'il faut une raison « valable », sous-entendu une raison propre à l'activité instrumentale, pour justifier le choix de reprendre tel ou tel morceau. C'est ce dont rend bien compte le récit que nous fait Philippe (41 ans, enseignant) du cas de deux de ses élèves qui lui ont récemment demandé de jouer un morceau « parce qu'ils l'aimaient bien ». Si, après avoir tenté de leur faire étayer leur choix (« je leur demande pourquoi ils veulent reprendre ce morceau, qu'est-ce qui les intéresse de faire dedans »), il a finalement accepté de reprendre ce morceau, il nous a tout de même exprimé son mécontentement face à ce mode de sélection qui ne présente à ses yeux aucun intérêt (« Bon, ils font ce qu'ils veulent mais là ça sert à rien je trouve »). Pourtant, il y avait bien un intérêt pour ces deux élèves à jouer ce morceau : ils l'aimaient bien. Mais ce n'était pas là un intérêt suffisamment légitime aux yeux de l'enseignant. En fait, si, dans ce type d'organisation pédagogique, les élèves peuvent effectivement choisir le morceau qu'ils veulent reprendre, il est attendu d'eux qu'ils le choisissent « correctement », c'est-à-dire selon des considérations propres à l'activité instrumentale. Dans ces cours, certes l'enseignant n'impose pas aux élèves ce qu'ils doivent jouer, mais le principe à l'origine de la sélection est le même que pour les cours jugés moins « libres », à savoir que le choix du morceau interprété ne saurait reposer uniquement sur le goût d'auditeur, il doit relever d'un intérêt pour l'activité en elle-même. Toutefois, plutôt qu'il vienne de l'enseignant, il est attendu des élèves qu'ils appliquent d'eux-mêmes ce principe de sélection des morceaux interprétés.

On voit donc bien combien il est illusoire de la part des enseignants de penser rompre avec l'approche scolaire de l'activité en prenant en considération le goût des élèves. Parce que les élèves apprennent à partir de l'in-

terprétation de morceaux dont ils sont, la plupart du temps, auditeurs, les enseignants pensent s'inscrire dans un enseignement moins scolaire. Mais, bien plus que le goût pour le morceau, c'est le rapport à ce qui est joué, la logique attendue par l'enseignant qui déterminent véritablement la forme de l'apprentissage. Or, si les élèves interprètent bien des morceaux qu'ils aiment écouter, la manière dont ces morceaux sont appréhendés n'a en réalité que peu à voir avec celle développée dans le cadre d'un apprentissage informel. Dans ces cours, le goût pour le morceau n'est qu'un prétexte au travail du point identifié afin qu'il puisse être transposé à d'autres morceaux, selon le processus de dé- et re-contextualisation caractéristique de la forme scolaire. Bien qu'ils interprètent un morceau apprécié, il n'en est pas moins attendu des élèves qu'ils se focalisent sur la pratique instrumentale et non sur leur seul goût d'auditeur. À cet égard, l'enseignement dispensé dans les départements de « musiques actuelles » ne s'éloigne finalement pas tant de celui qu'ont reçu les musiciens d'orchestre symphonique étudiés par B. Lehmann dans lequel « ce qui apparaît être la condition *sine qua non* de la pédagogie musicale, et qui s'en trouve être le paradoxe, c'est que la pratique d'un instrument [...] doit précéder l'amour de la musique » (Lehmann, 2002, p. 132).

Apprendre avec l'instrument : l'illusion d'un enseignement pratique

La volonté de mettre en place un enseignement « moins scolaire » des « musiques actuelles » se manifeste aussi par une certaine mise à distance de la théorie au profit d'une place prépondérante accordée à la pratique instrumentale. Sans être rejetée en bloc, la théorie musicale (entendue par les enseignants comme regroupant la connaissance des règles harmoniques et rythmiques de la musique) a, officiellement tout du moins, une place relativement accessoire dans les enseignements. Elle ne doit pas constituer une condition *sine qua non* pour la pratique instrumentale mais plutôt un « outil », pour reprendre les propos de Roland (30 ans, enseignant) :

Moi je demande aux gamins si ça les intéresse ou pas de savoir ce qu'ils jouent. Quand ils me disent non, ben ils se retardent au niveau de tout ça, mais c'est pas grave et ça veut pas dire qu'on ne va pas y venir plus tard parce que ça peut être intéressant [...]. Je veux pas mettre ça comme condition *sine qua non* pour faire de la musique, je veux que ce soit considéré comme un outil, mais que quand on en a besoin.

Pour éviter de mettre en place un enseignement « trop théorique », les enseignants accordent alors une place

prépondérante à la pratique instrumentale dans leurs enseignements. Ainsi, le fait que dans les départements d'enseignement de musiques « savantes » de nombreux cours, notamment dans les premières années, se déroulent sans aucun contact avec l'instrument apparaît comme une véritable hérésie aux yeux des enseignants, et tous aiment à préciser que dans leurs écoles les cours se déroulent, pour la très grande majorité, instrument en main. De même, ils insistent beaucoup sur la mise en place, dans les différents cursus proposés, d'ateliers qui permettent aux élèves d'avoir une pratique collective au sein de l'école. Tous déplorent d'ailleurs de ne pas pouvoir en multiplier le nombre pour que les élèves puissent jouer encore davantage ensemble. En somme, « jouer » constitue véritablement le maître mot de cet apprentissage. Ainsi, parce qu'ils accordent une place importante à la pratique instrumentale dans l'apprentissage, les enseignants de « musiques actuelles » considèrent développer un enseignement pratique de la musique. Il apparaît cependant que l'introduction de l'instrument dans l'apprentissage ne modifie pas fondamentalement son caractère théorique, mais ne fait que donner l'illusion d'un enseignement pratique. Tout d'abord parce que les enseignants surestiment l'importance de la pratique dans leurs enseignements mais aussi, et surtout, parce que le fait d'introduire de la pratique instrumentale dans l'apprentissage ne saurait suffire à exclure toute approche théorique de l'enseignement de la musique.

Dans un premier temps, nous avons pu remarquer que la pratique instrumentale lors des cours, largement mise en avant par les enseignants, n'est pas aussi présente, en temps effectif, qu'ils semblent l'imaginer. En effet, si l'instrument est officiellement requis, il n'est pas toujours beaucoup utilisé. Il nous a ainsi été donné d'observer des séances de « pratique instrumentale », cours qui laisse *a priori* beaucoup de place à la pratique de l'instrument, se dérouler certes avec l'instrument en main, mais sans que l'élève joue plus de 10 minutes sur une séance d'une heure. La séance est alors, dans ce cas, surtout un moment de discussion musicale entre l'élève et l'enseignant. C'est par exemple ce que se remémore Geoffrey, 30 ans, guitariste depuis 15 ans et ayant été inscrit en école de musique pendant 8 ans : « je me souviens des fois de cours où on faisait limite que discuter et des fois ça m'apprenait plus que de jouer ». Il ne s'agit pas ici de questionner l'intérêt de ces discussions dans l'apprentissage, mais seulement d'en pointer l'existence. Les enseignants ont en effet trop vite fait de se focaliser sur la présence de l'instrument lors des cours en oubliant qu'une part non négligeable, parfois même la majeure partie, de leurs enseignements se déroule en fait en

dehors de la pratique. C'est aussi ce dont rendent bien compte les réactions des rares élèves les moins disposés de par leurs origines sociales populaires à s'inscrire dans une approche réflexive théorisante de la musique qui, à l'instar de Steeve (18 ans, inscrit en école de musique depuis cette année, père technicien de maintenance et mère caissière), se montrent assez déçus par l'enseignement dispensé parce qu'ils trouvent qu'il y a « trop de blabla » et qu'« on n'y joue pas assez ». Le temps de pratique lors des cours est en réalité assez largement surestimé par les enseignants.

Ensuite, et surtout, c'est seulement à partir d'une certaine confusion autour du terme « pratique » que les enseignants peuvent penser qu'introduire de la pratique instrumentale dans l'apprentissage de la musique suffit à en faire un apprentissage pratique de la musique. Même si les enseignants insistent pour que les élèves jouent de la musique, ils n'en attendent pas moins d'eux qu'ils la pratiquent selon une perspective théorique. Au sein des établissements d'enseignement musical, la musique est en effet toujours présentée comme un objet rationnalisable et rationalisé. La musique, telle qu'elle est envisagée par les enseignants et enseignée dans les écoles, est fondamentalement théorique car elle possède sa logique interne de fonctionnement (avec ses gammes, modes, intervalles...), une logique qui lui est propre et qui existe en dehors de sa seule pratique. C'est ce dont rend bien compte l'injonction enseignante à ce que les élèves « comprennent » ce qu'ils jouent. Dans tous les établissements étudiés, les enseignants ne se satisfont jamais de la seule exécution de la musique. Selon eux, jouer de la musique ne doit pas consister à « seulement » – « bêtement » nous diront certains – produire de la musique, encore faut-il « comprendre » ce qui est interprété. Cette anecdote que nous raconte Philippe (41 ans, enseignant) est particulièrement représentative de la « compréhension » attendue par l'institution :

Ben tu vois [dans un cours de « pratique instrumentale »], on a des petites, Julie et... deux petites Parisiennes qui sont arrivées et qui voulaient repiquer intégralement certains solos de guitare, mais sans jamais comprendre comment ils se faisaient. Moi, déjà, je leur ai dit que c'était pas comme ça que ça marchait [...]. Elles me disent : « ouais, mais moi je veux pas analyser, j'ai juste envie de reprendre exactement le solo qu'il y a sur ce disque-là ». Je leur dis : « oui, d'accord, mais à quoi ça sert ? » C'est ambigu, c'est compliqué, parce qu'il y a des élèves qui veulent juste reprendre à l'identique sans se poser de questions. Alors je leur ai dit : « en même temps, puisqu'on est là-dessus, c'est quand même bien de comprendre comment ça se fait qu'il ait

fait ça quoi. Pourquoi il a pris telles notes ? » [...] C'est des réflexes de comprendre comment le guitariste ou la guitariste a imaginé son solo.

Un morceau interprété dans le cadre d'un cours va toujours, à un moment ou à un autre, faire l'objet d'une explication harmonique et/ou rythmique de la part de l'enseignant, ce dernier va toujours chercher à faire « comprendre » à l'élève ce qu'il est en train de jouer. De même, il n'est pas rare que les enseignants demandent à leurs élèves de « présenter », « décrire » ou « expliquer » ce qu'ils sont en train de jouer. Ainsi, de même que « « bien parler » ne suffit pas à faire le bon élève ; il faut être capable de montrer que l'on sait ce que l'on a fait et comment on l'a fait » (Lahire, 1998, p. 122), les enseignants des écoles de musique ne se satisfont pas de la seule exécution instrumentale, mais attendent des élèves qu'ils « comprennent » ce qu'ils jouent. Cela dit, « comprendre » ce qui est joué suppose qu'il y ait quelque chose à comprendre, qu'il y ait une logique « logique », c'est-à-dire théorique, qui organise la musique en tant que « savoir », par opposition à une musique qui n'existerait que comme « faire ». Aussi, si l'école peut appeler ses élèves à « comprendre » la musique, c'est bien qu'elle défend une conception formelle, distanciée de cette dernière.

Dans le même ordre d'idées, les enseignants expliquent souvent que, s'ils dispensent bien des connaissances théoriques à leurs élèves, cet enseignement ne saurait être considéré comme théorique parce qu'il s'effectue directement sur l'instrument. Les notions harmoniques sont en effet souvent présentées à même la guitare donc, selon eux, selon une perspective très « pratique ». Mais, bien qu'enseignée sur l'instrument, c'est toujours de la théorie musicale qui est enseignée, c'est-à-dire une approche de la musique comme une discipline « logique », qui répond à des règles qui existent en dehors de son exécution. Enseigner la théorie sur l'instrument, c'est tout de même inscrire l'enseignement dans une approche théorique. En fait, plus que le fait que l'élève joue ou non de son instrument lors des séances, c'est la démarche cognitive attendue par l'enseignant qui détermine la nature, pratique ou théorique, de l'enseignement. Dès lors, bien que les enseignants répètent régulièrement l'importance de la pratique instrumentale et du contact avec l'instrument dans leurs enseignements, il apparaît en réalité que l'essentiel de ce qu'ils cherchent à transmettre se situe au-delà de la seule pratique. C'est ce qu'illustrent bien les propos, tenus lors d'un cours de « formation musicale », d'un enseignant qui, agacé par les faibles performances de ses élèves pendant sa séance, leur dira : « Est ce que vous pensez aux notes

quand vous jouez ? Est-ce que vous voyez les notes dans votre tête ? Parce que faut arrêter de penser que vous ne pouvez faire de la musique qu'avec votre guitare ! La musique elle se fait d'abord dans votre tête avant de se faire sur la guitare ! » L'instrument, dont la présence est si chère aux enseignants, ne doit pas pour autant constituer le point de départ de la pratique ; pour eux, celle-ci doit d'abord se faire « dans la tête », sous la forme d'un raisonnement théorique, avant d'être appliquée sur l'instrument. À partir de la pratique instrumentale, les enseignants attendent en fait des élèves qu'ils accèdent à un savoir plus abstrait et donc relevant, en cela, très clairement de la forme scolaire.

En somme, ce que nous voulons pointer ici, c'est que la place de la pratique instrumentale dans les enseignements ne change fondamentalement rien à la manière, théorique, dont l'école appréhende la musique ; elle ne fait que donner *l'illusion d'un enseignement pratique de la musique*. Il convient toutefois de préciser que les enseignants sont, en quelque sorte, les premières victimes de cette illusion. C'est ce dont rend bien compte le fait que Roland (30 ans, enseignant) nous ait confié, lors d'un entretien informel, être « étonné » qu'en fin d'année ses élèves lui aient dit avoir apprécié les connaissances théoriques qu'il leur a transmises alors que lui estimait justement ne pas leur en avoir transmis.

CONCLUSION

Souhaitant protéger leurs élèves de l'« académisme » et de la « normalisation » de l'enseignement scolaire, les acteurs de l'enseignement des « musiques actuelles » ont développé une pédagogie qui se veut en rupture avec l'école, une pédagogie de l'« accompagnement » qui fonctionnerait comme une sorte d'extension institutionnalisée de l'apprentissage informel. Notre analyse montre toutefois que ces méthodes d'enseignement ne permettent pas de rompre avec le rapport distancié à la pratique caractéristique de la forme scolaire. Bien qu'il prenne en compte le goût des élèves et qu'il se déroule instrument en main, l'enseignement des « musiques actuelles » présente toujours, en réalité, la pratique instrumentale comme une activité qui existe en elle-même et pour elle-même, comme une activité qui ne s'épuise pas dans le jeu mais doit donner lieu à un travail spécifique. La rupture que les départements de « musiques actuelles » entendent opérer avec l'école porte donc sur des dimensions assez secondaires, mais reste finalement très éloignée des attentes réelles.

Par ailleurs, loin d'opérer une rupture avec l'école, cette pédagogie de l'« accompagnement » révèle au contraire la forte proximité des enseignants et des pédagogues avec la forme scolaire. C'est, on peut le penser, parce qu'ils ont profondément intégré les caractéristiques de la forme scolaire que les enseignants et pédagogues des « musiques actuelles » ne parviennent plus à les identifier et peuvent, en toute bonne foi, penser qu'ils proposent un nouveau mode d'enseignement. Autrement dit, leur familiarité avec la forme scolaire les empêche de voir ce qui en est à son fondement et donc de lui proposer une véritable alternative. Cette croyance dans la rupture avec l'école est certainement accentuée par la relative connivence de la plupart des élèves de ces institutions avec la forme scolaire, qui n'oblige finalement jamais réellement l'enseignant à interroger ses conceptions pédagogiques. En somme, tout porte à croire que l'emprise de la forme

scolaire sur les manières d'enseigner se fait d'autant plus forte qu'elle s'ignore en tant que telle. Il convient donc d'être prudent face aux exhortations faites au système scolaire général à s'inspirer de ces « dispositifs innovants », quand des recherches précédentes ont déjà mis en évidence les malentendus que peuvent engendrer dans l'Éducation nationale les attentes scolaires déguisées en pratiques moins formelles (Bonnéry, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011). Aussi, il nous semble que, plutôt que d'essayer de se déscolariser, l'école de musique, peut-être à l'instar de l'école en général, gagnerait à assumer le rapport au savoir et au monde qu'elle transporte et à abandonner la tentation d'une « école de l'autodidaxie ».

Rémi Deslyper

remi.deslyper@gmail.com

Université Lumière-Lyon 2,
centre Max Weber, équipe MEPS

NOTES

- 1 Terminologie institutionnelle adoptée par les pouvoirs publics au début des années 1980, les « musiques actuelles » regroupent l'ensemble des musiques « populaires » : le « jazz », la « chanson », le « rock », le « rap » et la « techno », mais aussi la « variété » et les musiques « traditionnelles ». Dans le domaine de l'enseignement musical institutionnel, l'appellation exclut cependant les « musiques traditionnelles » et le « jazz » qui possédaient déjà leurs propres départements d'enseignement quand les « musiques actuelles » ont fait leur entrée en école de musique. En effet, si c'est en 1980 que se crée le premier département « musiques actuelles », à l'époque baptisé « rock », dans une école de musique publique, cette initiative reste cependant relativement isolée. Ce n'est qu'à la fin des années 1990, avec la création en 1998 du certificat d'aptitude d'enseignant de « musiques actuelles » et celle du diplôme d'État d'en-

seignant de « musiques actuelles » en 2000 que ces musiques vont véritablement commencer à intégrer les établissements d'enseignement musical agréés par l'État. On compte ainsi, en 2008, 76 classes ou départements d'enseignement de « musiques actuelles » dans les 380 établissements d'enseignement spécialisés contrôlés par l'État (François, 2008).

- 2 Nouvelle appellation du cours de « solfège » suite à la réunion du comité technique de la réforme de l'enseignement de la musique en 1982.
- 3 De l'anglais « *to bend* » (tordre, plier en français), la technique du *bend*, appelé parfois le « tiré », consiste à tirer ou à pousser une corde sur le manche avec le doigt afin de monter la hauteur d'une note.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDUBERT P. (dir.) (2012). *Enseigner les musiques actuelles ?* Paris : Collectif Recherche en pédagogie musicale.
- BAUTIER É & ROCHEX J.-Y. (2007). « Apprendre. Des malentendus qui font la différence ». In J. Deauvieu & J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues et la transmission des savoirs*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 227-241.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éd. de Minuit.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 13-23.
- BRANDL E. (2008). *Étude sur l'encadrement des pratiques collectives dans le champs des musiques actuelles. Contribu-*

tion à un état des lieux. Constats et propositions. Rapport réalisé pour l'Agence Danse Musique Théâtre Rhône-Alpes, l'Arcade Provence-Alpes-Côte d'Azur et le Réseau en scène Languedoc-Roussillon.

- CARON F. (2011). « Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste ». *Ethnologie française*, vol. 41, n° 3, p. 531-539.
- COULANGEON P. (1999). « Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation ». *Genèses*, n° 36, p. 54-68.
- CHRÉTIENNOT L. (1992). « Y a-t-il un rocker dans la salle ? » In *Formation rock, état des lieux*. Paris : CIR.
- CHRÉTIENNOT L. (2008). « Musiques actuelles : un risque d'académisation ? ». Actes du séminaire du collectif RPM (Recherche en pédagogie musicale) *Musiques actuelles, pédagogie, enseignement, accompagnement... : où en sommes nous en 2008 ?* organisé à Paris, p. 10-15. En ligne :

<<http://storage.canalblog.com/06/70/341556/39097430.pdf>>
(consulté le 15 avril 2014).

- DELBOS G. & JORION P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- DEMAILLY L. (2009). «Fortunes et ambiguïtés de l'accompagnement». *Empan*, vol.2, n°74, p.21-28.
- DESLYPER R. (2013). *Les élèves guitaristes des écoles de «musiques actuelles» : analyse du passage de l'autodidaxie à l'enseignement pédagogique*. Thèse de doctorat, sociologie, université Lumière-Lyon 2.
- ELOY F. (2012). *Apprendre à écouter la musique. Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*, Thèse de doctorat, sociologie, EHESS.
- FRANQUIN J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- FOSSÉ-POLIAK C. (1992). *La vocation d'autodidacte*. Paris : L'Harmattan.
- FRANÇOIS P. (2008). «La formation musicale». In P. François (dir.), *La musique. Une industrie, des pratiques*. Paris : La Documentation française, p.35-46.
- FRANÇOIS J.-C. & SCHEPPENS E. (2005). «Éditorial : éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées». *Enseigner la musique*, n°8.
- GREEN L. (2001). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Hants/Burlington : Ashgate Press.
- GREEN L. (2008). *Music, Informal Learning an the School: A new classroom Pedagogy*. Hants/Burlington : Ashgate Press.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (2001). «La construction de l'«autonomie» à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs». *Revue française de pédagogie*, n°134, p.151-161.
- LEHMANN B. (2002). *L'orchestre dans tous ses éclats. Ethnographie des formations symphoniques*. Paris : La Découverte.
- PÉGOURDIE A. & MESSINA L. (2013). «L'art à l'épreuve de la pédagogie. Ethnographie de deux classes de formation musicale». In M. Perrenoud (dir.), *Travailler, produire, créer. Entre l'art et le métier*. Paris : L'Harmattan, p.75-92.
- RENARD F. (2009). «Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire». *Revue française de pédagogie*, n°167, p.25-36.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SAEZ J.-P. (2005). «Votre précieuse singularité c'est de vous appuyer sur le principe d'accompagnement. En ce sens vous incarnez la promesse d'une école citoyenne». Actes du colloque national *Enseigner les musiques actuelles*, organisé par la FNEIJMA à Toulouse, p.11-15. En ligne : <<http://www.irma.asso.fr/IMG/pdf/enseigner.pdf>> (consulté le 15 avril 2014).
- VAN COLEN F. (2002). *Musiques actuelles et éducation populaire. Analyse des projets de onze lieux de musiques amplifiées*. Rapport réalisé pour le CRY et la FEDUROK, avec le soutien du ministère de la Culture.
- VERRET M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994). «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p.4-40.