Cefedem Rhône-Alpes
j journées
f francophones de
r recherche en
e éducation
m musicale

Rémi Deslyper

Une déscolarisation qui n'est qu'apparente. Approche sociologique de l'enseignement des « musiques actuelles »

In : Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale « Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique », 2015

Citer ce document / Cite this document :

Rémi Deslyper. *Une déscolarisation qui n'est qu'apparente. Approche sociologique de l'enseignement des «musiques actuelles ».* In Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale « Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique », 2015

http://www.cefedem-rhonealpes.org/jfrem2014/communications/deslyper.pdf

CC - BY - NC

UNE DESCOLARISATION QUI N'EST QU'APPARENTE. APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES « MUSIQUES ACTUELLES » [1]

Rémi Deslyper *

** Centre Max Weber - Université Lumière Lyon 2 - remi.deslyper@gmail.com*

Mots-clés : *musiques actuelles, forme scolaire, sociologie.*

Résumé. *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, nous entendons démontrer, à partir de l'exemple d'une pratique 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.*

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 » (Lehman, 2002, p. 52-56 ; François, 2008 ; Pégourdie et Messina, 2013). Si l'enseignement du jazz en école de musique, apparu à la fin des années 70, s'éloignait déjà sensiblement de la pédagogie musicale « traditionnelle » (Coulangeon, 1999), les départements d'enseignement de « musiques actuelles » créés à la fin des années 90[2]. ambitionnent d'aller encore plus loin en proposant un enseignement qui « rompt » avec

---

[1] Ce texte reprend, en format abrégé, un article publié dans la Revue française de pédagogie (Deslyper Rémi, « Des "écoles de l'autodidaxie" ? L'enseignement des "musiques actuelles" au prisme de la forme scolaire », revue française de pédagogie, n. 185, 2013, pp. 49-58) et consultable à cette adresse : http://rfp.revues.org/

[2] Terminologie institutionnelle adoptée par les pouvoirs publics au début des années 80, 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 exclue 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 90, avec la création en 1998 du certificat d'aptitude d'enseignant de « musiques actuelles » et celle du diplôme d'Etat d'enseignant de « musiques actuelles » en 2000 que ces musiques vont véritablement commencer à intégrer les établissements d'enseignement musical agréés par l'Etat. On compte ainsi, en 2008, 76 classes ou départements d'enseignement de « musiques actuelles » dans les 380 établissements d'enseignement spécialisés contrôlés par l'Etat (François, 2008).

l'apprentissage scolaire de la musique. C'est cette « rupture » avec l'école revendiquée par l'enseignement institutionnel 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 3ème cycle des départements « musiques actuelles » de deux écoles de musique agréées par l'Etat (une école publique et une école associative). Parfois aussi appelé cycle « diplômant » ou « professionnalisant », le 3ème 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 3ème 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 3ème cycle constitue de fait l'essentiel de la formation proposée par ces institutions qui se montrent bien peu tournées vers les débutants. A 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 » 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 institutionnel 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 ceux 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 d'une pratique 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 attendue par les enseignants.

1. « Ici c'est pas une école ! » : rejet du conservatoire 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 ayons 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 ? » (Chretiennot, 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... » (Chretiennot, 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 et 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).

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 quatre-vingt qui met l'accent sur la mise en activité de l'élève et le décloisonnement 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). A 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 ».

2. La logique scolaire comme trame de l'enseignement des « musiques actuelles » : l'exemple de la prise en compte du goût des élèves

A 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 et 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 et Thin, 1994) par opposition aux savoirs qui se transmettent dans et par la pratique (Delbos et 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. En d'autres termes, comme le soulignait P. Bourdieu :

> « L'école, lieu de la *skholé*, du loisir, est l'endroit où des pratiques dotées de fonctions sociales et intégrées dans un calendrier collectif, sont converties en (…) activités qui sont à elles mêmes leur fin (…) de plus en plus irréductibles à toute nécessité fonctionnelle, et insérées dans un calendrier spécifique. L'école est le lieu par excellence de l'exercice que l'on dit gratuit et où s'acquiert une disposition distante et neutralisante à l'égard du monde social, celle là même qui est impliqué dans le rapport bourgeois à l'art, au langage et au corps (…) » (Bourdieu, 1984, p. 177)

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 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 tutoiement et les discussions sur des goûts communs entre professeurs et élèves dans le cadre des enseignements – pointés par L. Green (Green, 2008) ou F. Caron (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, caractéristique 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 (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 d'un principe d'apprentissage repéré sur nos terrains d'enquête qui se veut emblématique de cette « rupture » revendiquée avec le conservatoire, à savoir la prise en compte du goût des élèves dans l'apprentissage.

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. Ces derniers attendent des élèves qu'ils procèdent, pour reprendre le concept d'E. Bautier et J.-Y. Rochex, à une « secondarisation » (Bautier et 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 2ème 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. Bin 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 coté de pleins de techniques, alors que là je peux aller vers des choses différentes que j'aurais pas joué forcement. 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

[3] De l'anglais « to bend » (tordre, plier en français), la technique du bend, appelé parfois le « tiré », consiste à tirer ou pousser une corde sur le manche avec le doigt afin de monter la hauteur d'une note.

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'interprétation 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 détermine 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. A 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 none* 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 » (Lehman, 2002, p. 132).

3. 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. Ainsi, par exemple, bien qu'il prenne en compte le goût des élèves, 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 au 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 l'enseignant à interroger en profondeur 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. 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 ».

4. Bibliographie

Audubert P. [dir.] (2012). *Enseigner les musiques actuelles ?*. Paris : Collectif Recherche en Pédagogie Musicale.

Bautier E, & Rochex J.-Y. (2007). « Apprendre. Des malentendus qui font la différence ». *In* J. Deauvieau, J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues et la transmission des savoirs*. Rennes : P.U.R., p. 227-241.

Bernstein B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris ; Éditions de Minuit.

Bonnéry S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Brandl E. (2008). *Etude sur l'encadrement des pratiques collectives dans le champs des musiques actuelles. Contribution a un état des lieux. Constats et propositions*. Rapport réalisé pour l'Agence Danse Musique Théâtre Rhône-Alpes, l'ARCADE PACA 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.

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 28 février 2015).

Coulangeon P. (1999). « Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation », *Geneses*, n°36, p. 54-68.

Delbos G. et Jorion P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : MSH.

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 en sociologie sous la direction de Sylvia Faure, Université Lumière Lyon 2.

Eloy F. (2012), *Apprendre à écouter la musique. Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Dominique Pasquier, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Forquin J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Fossé-Poliak C. (1992). *La vocation d'autodidacte*. Paris : L'Harmattan.

François J.-C. & Scheppens E. (2005). Editorial du dossier « Éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées », *Enseigner la musique*, n°8, CEFEDEM de Lyon.

François P. (2008). « La formation musicale ». *In* P. François (dir.), *La musique. Une industrie, des pratiques*. Paris : La Documentation Française, p. 35-46.

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°135, 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.

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 (coord.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, p. 4-40.