



Transposition

Musique et Sciences Sociales

2 | 2012

Séductions musicales

La musique contemporaine et l'école

Malika Combes



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/transposition/462>

DOI : 10.4000/transposition.462

ISSN : 2110-6134

Éditeur

CRAL - Centre de recherche sur les arts et le langage

Référence électronique

Malika Combes, « La musique contemporaine et l'école », *Transposition* [En ligne], 2 | 2012, mis en ligne le 01 mai 2012, consulté le 31 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/transposition/462> ;

DOI : 10.4000/transposition.462

Ce document a été généré automatiquement le 31 juillet 2019.



La revue *Transposition* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

La musique contemporaine et l'école

Malika Combes

- 1 L'introduction de la musique à l'école¹ par la loi Ferry de 1882 répondait initialement à une conception humaniste et complète de l'éducation scolaire suivant une double justification : une exigence de justice et de démocratie d'une part, et une valeur morale d'élévation du citoyen grâce au contact avec la beauté d'autre part². Cette dernière idée perd de son importance au cours du XX^e siècle : s'il est toujours question d'une élévation du citoyen, la volonté de lui apporter une culture à laquelle il a droit prend le dessus. Cependant, difficile à mettre en place, notamment à cause de la barrière technique que représente le solfège, l'activité musicale à l'école est alors soit cantonnée à la seule pratique du chant, dans un esprit peu tourné vers l'innovation, soit simplement abandonnée. Dans les années 1970, l'État s'alarme de cette inertie et se tourne vers une nouvelle conception de la pédagogie, issue entre autres de l'éducation populaire. Ces années sont aussi celles de l'affirmation du soutien des pouvoirs publics à la musique contemporaine (c'est-à-dire la musique atonale composée à partir de la seconde moitié du XX^e siècle), dans le cadre d'une conception de l'État culturel qui met la création au cœur de sa mission³. C'est ce double mouvement qui sous-tend et autorise l'intérêt des acteurs de la musique contemporaine pour l'école et entraîne une série d'activités novatrices. Nous étudierons la nature et l'évolution de cette implication à l'aune des orientations de la politique culturelle.

La musique à l'école, une nécessité difficile à mettre en place

- 2 Pendant longtemps, la pédagogie musicale, dans le cadre scolaire, manque cruellement de définition. Par exemple, de 1946 à 1969, un seul texte est édité au sujet de la discipline et s'il reprend l'idée établie dans les années 1920 de privilégier une pédagogie plus expérimentale (recommandée par André Gedalge et Maurice Chevais⁴) avec comme préalable à l'étude théorique de la musique l'éducation de la voix et de l'oreille, ses

dispositions restent proches de celles de la fin du XIX^e siècle⁵. Les instructions apparaissent de plus inadaptées face à une société française en pleine mutation et devant le développement d'une culture jeune indépendante de l'école⁶.

- 3 Il est indéniable que la discipline musicale présente des difficultés intrinsèques qui s'étaient posées à l'Instruction publique et aux enseignants dès sa mise en place dans le cadre scolaire, et qui, dans la seconde moitié du XX^e siècle, ne sont pas encore résolues. Voici les plus importantes :
 - Problème de la formation des enseignants, qui, bien souvent, ignorent la musique.
 - Difficulté du solfège, tant pour les enseignants que pour les élèves, avec de nombreuses polémiques autour de l'apprentissage ou non de la notation musicale (signalons une période d'environ vingt années, au début du XX^e siècle, où était appliquée la « méthode chiffrée » (ou école modale), une méthode simplifiant la complexité du solfège⁷). Certains instituteurs se montrent également réticents à la pratique du chant.
 - Coupure entre les musiciens, compositeurs et interprètes, et les pédagogues. Précisons que les compositeurs adoptent pendant très longtemps une position conservatrice, imposant l'apprentissage préalable du solfège, et regardent de très loin ce qui se fait dans les écoles.
 - D'où, très souvent, abandon du répertoire classique au profit des chansons enfantines et du folklore. Dans une majorité d'établissements, la musique se résume ainsi au chant, parfois dans le seul but de la préparation des fêtes scolaires.
- 4 Durant des décennies, malgré l'existence de textes réflexifs sur la pédagogie musicale⁸ – notamment sur les facilités de l'audition infantile⁹ –, de démarches originales mais marginales, le contenu de la discipline reste ainsi vague, tributaire du dynamisme ou du désintérêt des enseignants et à la merci de querelles d'école du côté des spécialistes. Le programme officiel, trop théorique et trop ambitieux, est rarement mis en place. Ce qui a pour conséquence l'abandon de la musique dans les classes. En 1966, selon le pédagogue réformateur Marcel Corneloup, deux instituteurs sur trois renoncent à cet enseignement¹⁰.
- 5 Les autorités publiques finissent par s'inquiéter du retard français dans le domaine musical en général – eu égard à d'autres pays européens, notamment l'Allemagne – et de la mauvaise qualité de l'enseignement musical en particulier. Le ministère des Affaires culturelles de Malraux met ainsi en place pour tenter d'y remédier une « commission nationale pour l'étude des problèmes de la musique » (1962), une démarche qui suscite diverses propositions émanant des acteurs du monde musical (sous la forme de conférences organisées par la section Musique de l'Académie des Beaux-arts ou de mesures consignées par le Comité national de la musique française dirigé par Jacques Chailley, ou encore de conversations d'ordre privé avec des compositeurs ; toutes ces initiatives tentant d'influencer l'orientation du ministère). En parallèle est lancée une série d'études sur les publics, qui s'inscrivent dans le contexte d'une réflexion de grande ampleur sur l'accès à la culture : les conclusions d'enquêtes sociologiques sur les publics des lieux culturels – l'une des plus célèbres, pour les musées est celle qui fut publiée en 1966 sous le titre *L'Amour de l'art* par Pierre Bourdieu et Alain Darbel – soulignent la corrélation entre pratiques culturelles et appartenances sociales et renforcent la nécessité d'une démocratisation.
- 6 Ce nouvel intérêt porté à la musique par l'État aboutit à la création en 1966 d'un Service de la musique¹¹. À la surprise de ceux qui attendaient une main tendue plus franche vers l'avant-garde – que laissaient entendre plusieurs rencontres avec Pierre Boulez et la présence dans le ministère de personnalités comme Gaëtan Picon et Émile Biasini –,

Malraux nomme pour diriger ce Service le compositeur néoclassique Marcel Landowski, déjà inspecteur général de l'Enseignement musical depuis 1964. Il faut rappeler que Boulez se prononçait pour une direction de la musique comprise dans l'action culturelle en général que développait le ministère, dans une conception diversifiée, pluridisciplinaire, à l'instar de ce qui se faisait alors dans le milieu théâtral¹². Le public visé par ce projet est bien celui de la jeunesse :

C'est à ce prix que l'on touchera un public jeune, renouvelé dans son aspect social comme dans ses aspirations esthétiques¹³.

- 7 Landowski, pour combler le retard français, s'attache, lui, avant tout, à travers son « Plan de dix ans », à rénover le système de formation et de diffusion spécialisées, laissant l'action culturelle pour un projet ultérieur *sine die*. On relève quelques avancées : rénovation ou création de certains conservatoires en région destinés à un public n'envisageant pas forcément une carrière artistique, mise en place d'un système de délégués régionaux qui favorisent la création d'associations musicales, formation des instituteurs pour assurer cette animation (conseillers pédagogiques créés en 1975 tant pour l'éducation musicale que pour les arts plastiques), ou encore création des Classes à horaires aménagées pour la musique. L'organisation de l'animation musicale en milieu scolaire est laissée aux délégués régionaux par le biais d'associations musicales régionales et départementales¹⁴. Cette politique ne touche donc pas aux programmes d'enseignement¹⁵. De plus, la création contemporaine reste éloignée des actions émanant de la direction de Landowski. Cette orientation est donc un rendez-vous manqué pour la musique contemporaine avec les générations futures dans le cadre de l'enseignement général.

Des pédagogies actives à la politique de création

- 8 En évoquant l'action culturelle, Pierre Boulez faisait référence aux actions que le ministère de la Culture menait par lui-même (par exemple, à travers les Maisons de la culture, qui, dans le projet initial de Malraux, avant la nomination de Landowski, devaient être l'outil de la démocratisation et de la création musicales¹⁶) ou en soutenant les associations engagées dans cette direction ; des démarches qui se déroulaient en dehors du Service de la musique et de l'Éducation nationale. Et il voyait juste, car c'est bien dans ce cadre que se développait une conception pédagogique qui s'avérera cruciale pour notre sujet.
- 9 Cette conception est celle des méthodes pédagogiques dites « actives », qui se définissent par une technique d'apprentissage valorisant l'expérience sensitive et motrice de l'apprenant. À l'opposé de l'enseignement théorique, « selon cette conception, toute connaissance acquise reposerait sur la stimulation récurrente du système sensoriel ou musculaire par des actions ou des objets suscitant l'intérêt ludique de l'élève », précise Claude Dauphin¹⁷. Son histoire est relativement longue. Un des moments-clés peut être vu, déjà à la fin du XVII^e et au début du XVIII^e siècle, dans le cadre philosophique de l'empirisme et à travers les ouvrages de John Locke, David Hume, Condillac (*Traité des sensations*, 1754), Jean-Jacques Rousseau (*Émile ou De l'éducation*, 1762), ou encore, à la suite de ce dernier, de Johann Pestalozzi. Ce sont ces hommes qui lièrent de façon explicite la connaissance à l'expérience et à la perception.
- 10 Reprise par différents pédagogues qui ont pour certains laissé leurs noms à des méthodes (Binet, Montessori, Freinet, Piaget, etc.) au cours des siècles suivants, la pédagogie active

fut en France d'abord expérimentée dans le cadre de l'éducation populaire qui jugeait l'Instruction publique puis l'Éducation nationale incapables de mettre en œuvre un changement. Politiquement ancrée à gauche, elle vise d'abord un public adulte, ouvrier¹⁸. Mais c'est dans le catholicisme social que l'on trouve les approches les plus novatrices sur le plan pédagogique. Dans le scoutisme et le réseau des Auberges de jeunesse, la formation du caractère passe avant la transmission du savoir¹⁹. L'idée est de varier les techniques d'apprentissage et, surtout, de rendre acteur par la pratique le public visé. Le Front populaire, naturellement sensible à ce courant, ne lui donna pas l'appui nécessaire à sa généralisation du fait de sa proximité avec la sphère religieuse²⁰. Néanmoins, les initiatives reprenant ces méthodes fleurissent au cours des années 1930 et 1940 : on voit ainsi apparaître les Centres d'entraînement aux méthodes de pédagogie active (CEMPA puis CEMEA), puis, sous Vichy, les Chantiers de jeunesse, l'école d'Uriage, les camps d'éducation dans les maquis²¹. Ainsi, à la libération, on atteste d'une véritable explosion des associations fondées sur cette pédagogie (les plus importantes étant celles regroupées dans Peuple et culture), auxquelles s'ajoutent des lieux de formation. L'État reste éloigné de cette impulsion tout en soutenant les associations et en mettant à disposition des fonctionnaires²².

- 11 Or c'est ce réseau d'associations, de lieux destinés à la jeunesse (regroupés dans la Fédération française des maisons des jeunes et de la culture, créée en 1948), qui inspire Malraux pour lancer dès son arrivée au pouvoir sa politique d'action culturelle avec une visée de démocratisation et de décentralisation. L'éducation populaire tout comme l'ambition de Malraux formulée en 1959²³ reposent sur la double idée d'une élévation du peuple vers la Culture, la même pour tous, et du développement des aptitudes par le biais, à partir des années 1960, d'un « animateur », donnant naissance à l'animation culturelle. Ces initiatives relevant de la pédagogie active n'influencent pas pour autant le cadre scolaire, Malraux ayant d'ailleurs établi une frontière solide entre l'Action culturelle et l'Éducation. La dichotomie instaurée par le ministère est radicale : le rôle de l'Éducation nationale est d'apporter la connaissance ; celui de l'action culturelle de l'État est de rendre présent l'art de façon immédiate sur le mode de l'amour²⁴.
- 12 Dans ces mêmes années, un courant de critique de la pédagogie scolaire, soutenu par des médecins et des psychologues, s'insurge de cette inertie dans l'école. Ses revendications sont à l'origine de l'annonce d'une réforme et de quelques avancées (mouvement Défense de la jeunesse scolaire en 1963, suppression des devoirs, idée d'une réforme à partir de 1964 favorisant les activités d'éveil)²⁵.
- 13 Mais ce sont les événements de Mai 68 qui apportent un nouveau souffle et changent véritablement la donne dans le cadre scolaire. Aboutissement et cristallisation d'une période de réflexion sur l'éducation, sur l'art, et de critiques dirigées contre la « démocratisation culturelle » malrucienne (notamment la stigmatisation du poids de la « culture bourgeoise » par des penseurs tels que Bourdieu, Althusser, Deleuze, ou encore Foucault), le mouvement oriente de façon novatrice les activités artistiques à l'école. Sont reprises plusieurs idées issues du colloque d'Amiens de mars 1968 « Pour une école nouvelle » par le biais de la formation des maîtres, auquel avaient participé outre des enseignants, des sociologues, psychologues, médecins, architectes, ainsi que des représentants de mouvements éducatifs extra-scolaires²⁶. Dans ce projet, l'ouverture de l'école sur l'extérieur et l'éducation artistique occupent une place de choix²⁷. Cette dernière s'inscrit dans un enseignement pensé en dehors des questions de rentabilité économique et de divertissement bourgeois et touchant chaque discipline²⁸. Il y est fait

appel à un enseignement qui prenne en compte la période contemporaine²⁹ et immerge l'enfant dans « un bain de sons, de couleurs, de formes, de gestes, d'impressions multiples ; créer ainsi une relation familière avec la matière fourmillante des stimulations sensibles » tout en s'appuyant sur la nature même de l'enfant. L'apport technique n'est pas écarté et doit se faire grâce au recours aux œuvres d'art. Pour favoriser la créativité, des liens doivent être noués entre l'école et le cadre extra-scolaire : l'animation culturelle est perçue comme le relais de l'école et doit permettre avec elle la formation de « consommateurs d'art dans le sens noble » en mettant les enfants au contact des créateurs³⁰. Les efforts doivent se concentrer sur l'école maternelle et l'école élémentaire, car c'est là « que se joue en grande partie la réussite de cette éducation » :

C'est là que doivent être préservés et développés les intérêts et les besoins d'expression, que la variété et la qualité des apports culturels ont le plus de chance de produire des effets profonds et durables sur la nature encore très malléable de l'enfant.³¹

- 14 Les arts apparaissent ainsi comme des formes de langage parallèles au langage discursif et qui doivent s'apprendre concomitamment. La discipline musicale est désignée dans ce projet sous la dénomination « musique et arts sonores ».
- 15 Suite à ce colloque retentissant – qui s'inscrivait dans une série de réflexions sur l'école y compris de la part du ministère de l'Éducation nationale³² – et aux événements de Mai, de nouvelles directives officielles sont énoncées en 1969. La musique est ainsi englobée dans les « disciplines d'éveil » (au sein du « tiers-temps pédagogique »³³), qui doivent être des « occasions d'instaurer la communication et de motiver l'expression »³⁴ ; c'est une consécration des pédagogies actives³⁵. Les enseignants bénéficient d'une plus grande marge d'autonomie leur permettant de faire appel à leur imagination. Outre une remise en question générale des vieilles méthodes pédagogiques, ce courant place au centre de son idéologie la créativité. La pratique et les expériences deviennent tout aussi importantes que la connaissance et la théorie. Si cette nouvelle orientation fut par la suite contestée pour plusieurs disciplines³⁶, elle réussit au contraire à la discipline musicale étant donné la difficulté d'apporter un savoir théorique propre à cette discipline que nous avons soulevée plus haut.
- 16 Cependant l'application de ce programme, bien qu'officiellement réaffirmé³⁷, tarde et, dans un livre publié en 1977, *L'Éveil musical de l'enfant*, Madeleine Gagnard, professeur au lycée expérimental de Sèvres, stigmatise le désintérêt des pouvoirs publics pour l'éducation musicale et en appelle à une conception renouvelée de la discipline, une conception qui prenne pleinement en compte les bouleversements artistiques et techniques de l'après-1945 : « Chaque enfant devrait pouvoir s'ouvrir à un vaste domaine sonore, développer ses aptitudes créatives et accroître ses différentes formes de conscience musicale (sensorielle, rythmique, mélodique et harmonique). Dans le débat sur la démocratie culturelle, elle [M. Gagnard] s'inscrit du côté de ceux qui prônent l'action créatrice plutôt que la transmission du patrimoine artistique », écrit Michèle Alten à propos de cet ouvrage³⁸. C'est ce livre qui contribue à faire entrer à l'école les animateurs musicaux, puis les musiciens de profession. À cette date est mise en place au sein du ministère de l'Éducation nationale une « mission d'action culturelle en milieu scolaire », créée par Jean-Claude Luc et active jusqu'en 1986³⁹. Elle autorise les intervenants extérieurs et encourage les activités qui donnent aux élèves un rôle actif, c'est-à-dire des animations et des ateliers plutôt que des spectacles ou des expositions, les activités en direction des maîtres et dans les zones défavorisées⁴⁰. Sont ensuite lancés les

PACTE (Projets d'activités éducatives et culturelles), prolongés en 1981 par les PAE (Projets d'action éducative) pour la maternelle, en 1984 pour l'école primaire, qui généralisent les interventions extérieures.

- 17 Une évolution sensible de la politique culturelle s'était d'ailleurs entre-temps effectuée : après une orientation malrucienne que Pierre Moulinier minimise en soulignant que le ministre pensait qu'il suffisait de mettre en contact les œuvres d'art et le public pour créer l'émotion, on avait vu apparaître à partir de Jacques Duhamel, qui avait pris sa suite (1971-1973), le « développement culturel », notion calquée sur celles de « développement social » et « développement économique » que l'on doit à Augustin Girard d'après Joffre Dumazedier, et qui avait pour objectif de véritablement changer le quotidien grâce à l'art⁴¹. Il est par ailleurs désormais question de réduire les inégalités d'accès à la culture en concertation avec les autres ministères. Cette mission est assumée par le Fonds d'intervention culturelle (FIC), qui, jusqu'en 1984, soutient des activités culturelles en milieu scolaire⁴².
- 18 La musique contemporaine peut alors faire son entrée à l'école par le biais de cet interstice, encouragée par le secrétaire d'État à la Culture Michel Guy (1974-1976) et surtout par le directeur de la Musique qui succède à Landowski, Jean Maheu (1974-1979).

L'engagement des acteurs de la musique contemporaine

- 19 Après les événements de Mai 1968, l'avant-garde musicale, qui se caractérisait jusque là par une diffusion plutôt marginale ou élitiste (citons l'exemple du Domaine musical), commence à participer au mouvement d'action culturelle initié par Malraux.
- 20 Dans ce contexte, les nouvelles institutions créées grâce au soutien de Georges Pompidou que sont l'Institut de recherche et de coordination acoustique/musique (Ircam) et l'Ensemble intercontemporain (Eic) dirigées par Boulez, comme les nombreux centres de recherche musicale qui, à la suite du Groupe de recherches musicales (GRM), avaient fleuri au cours des années 1960, inscrivent au cœur de leurs actions la décentralisation, le dialogue avec les publics et l'animation pédagogique. Nous ne citerons qu'un exemple de cette participation à l'action culturelle : en janvier 1978, l'Eic, dirigé par Boulez, joue Schoenberg et Stravinsky au sein de l'usine de l'Imprimerie nationale à Flers-en-Escrebieux près de Douai, après deux séances de présentation à Douai et six séances à Amiens⁴³.
- 21 Cet élan participatif, du fait de la situation nouvelle de l'enseignement et de l'évolution de la politique culturelle décrites plus haut, touche également l'école. Une petite équipe consacrée à la pédagogie musicale d'éveil créée au sein du GRM envoie régulièrement, entre 1973 et 1978, deux de ses membres dans les classes maternelles pour expérimenter des jeux musicaux. Cette activité sera rapportée dans des émissions de radio. Ce sont ensuite les instituteurs eux-mêmes qui prennent le relais après avoir bénéficié d'une formation adéquate assurée par le GRM⁴⁴. Un pôle entier est consacré à la pédagogie à l'Ircam (sur les cinq que l'Institut contient à son origine), sous la direction de Michel Decoust⁴⁵. Dans un entretien accordé à *L'Éducation*, ce dernier énonce la volonté de l'Ircam de s'intéresser à l'éducation musicale des petites classes, afin de reprendre cette éducation « à la base – à la maternelle et au primaire »⁴⁶, ce qui se fait dès 1975⁴⁷ par des séances de « sensibilisation » à la musique contemporaine en milieu scolaire ; une

démarche qui rencontre les conclusions de l'enquête de Bourdieu et Darbel déjà citée selon lesquelles « seul ce dont on a le concept peut plaire »⁴⁸. La volonté de Decoust est à la fois de modifier les méthodes d'enseignement grâce aux recherches et aux découvertes de la musique contemporaine – ce que l'on retrouve dans l'appel de M. Gagnard – et de former l'oreille des enfants à cette musique, avant qu'il ne soit trop tard :

Il est donc très urgent que dans les matières fondamentales de l'enseignement, il y ait une part faite au développement du nerf auditif, des nerfs de transmission au cerveau de l'audition et du geste de « faire la musique ».

- 22 Nous retrouvons là la méthode active, que Decoust cite⁴⁹. La création de l'Eic en 1976 est particulièrement intéressante sur la question de l'engagement des acteurs de la musique contemporaine dans ces activités : l'orchestre impose dans les contrats de ses titulaires – et c'était, croyons-nous, jusque-là inédit – l'obligation de consacrer une partie de leur temps à l'animation. Il se dote même d'un animateur, Jean-Marie Morel, qui vient du milieu de l'action culturelle puisqu'il est l'ancien responsable de la Culture à la Maison de la culture de Grenoble. Le principe initial est de toujours faire précéder les concerts d'une animation pour une meilleure réception de la musique⁵⁰, cela peut être des interventions d'instrumentistes, de compositeurs ou de membres de l'Ircam et concerne également le cadre scolaire. Le succès que rencontre la démarche de l'Ircam et de ce qui est à cette époque « son » orchestre, l'Eic, la fait citer en exemple par le directeur de la Musique Jean Maheu auprès du ministre de la Culture :

[L'Ircam] mettant en valeur à cette occasion [lors de concerts au Théâtre national populaire] de façon remarquable les résultats qui peuvent être obtenus auprès de publics scolaires et adultes par un travail d'animation préalable en profondeur⁵¹.

- 23 Jean Maheu, nommé directeur de la Musique en 1975, met ainsi en place une politique dite de « recherche musicale » soutenant les centres de recherche ainsi que plusieurs ensembles de musique contemporaine. Initiateur du Centre national pour l'animation musicale (CENAM), il appelle de façon systématique les organismes de musique contemporaine à engager une politique d'animation ambitieuse⁵². Les exemples qui témoignent du dynamisme de ces organismes sont nombreux. Tout comme l'Ircam, les centres de « recherche musicale » subventionnés par la direction de la Musique, tels le GRM dirigé par François Bayle ou le CEMAMu (Centre d'études de mathématique et d'automatique musicales) de Iannis Xenakis, ouvrent leurs portes. Des classes entières sont alors accueillies dans les centres. Souvent, c'est l'occasion de présenter les activités de ces centres, de familiariser les enfants aux techniques de production sonore. Mais sont aussi développés des logiciels spécifiquement destinés aux enfants. Le Groupe de Musique Expérimentale de Bourges crée le GMEBOGOSSE (1972/1973), qui devient ensuite le Cybersongosse. Pour un public plus large, Xenakis développe l'UPIC (acronyme d'Unité polyagogique informatique du CEMAMu), qui permet de composer à l'aide d'une table graphique en dessinant des formes d'ondes et des enveloppes d'amplitude. Le compositeur justifie ses travaux en invoquant la volonté du CEMAMu de combler le fossé grandissant entre la musique de l'époque et les masses des citoyens. Il présente l'UPIC comme une « machine à composer » unique qui permettrait à plus d'un million de personnes de composer une pièce de musique, directement sur les UPIC disséminés dans toute la France (centres de culture, écoles de musique, conservatoires, écoles primaires, secondaires, universités, grandes écoles)⁵³. Les centres de recherche suivront les progrès technologiques pour proposer de nouveaux outils : après l'électroacoustique, ils investiront dans le développement de cédéroms, de sites internet, etc.⁵⁴.

- 24 Pour ces organismes, l'enjeu est ainsi de se préparer un public à venir tout en mettant les techniques qu'ils développent au service des enseignants pour favoriser la participation et le développement des enfants. Ce programme de coopération culturelle conditionne par ailleurs le soutien à ces ensembles de musique contemporaine. Cela répond à un principe de réciprocité : l'organisme musical reçoit une subvention publique et assure une animation culturelle pour répondre à sa mission de service public⁵⁵.

Esthétique contemporaine et sensibilité enfantine

- 25 Comme nous l'avons évoqué, la méthode active appliquée à la musique se donne pour objectif de stimuler l'expérience sensitive et motrice de l'enfant sur un mode ludique afin de susciter son intérêt. La musique y est perçue comme favorisant le développement de la personnalité et comme un facteur important d'interactions sociales⁵⁶. La méthode active est réalisée au travers de l'expérience immédiate de la pratique musicale ou instrumentale, qui pour cette dernière connaît un essor important. Pour l'apprentissage de la musique, on trouve l'embryon de ces idées dès le XVIII^e siècle dans les écrits de Jean-Philippe Rameau, qui avance un caractère naturel et intuitif de l'harmonie – ce qui sera bien sûr récusé par l'avant-garde à la seconde moitié du XX^e siècle –, d'où il tire l'hypothèse « qu'on peut exceller dans la pratique de la musique sans en savoir la théorie »⁵⁷, et dans ceux de Denis Diderot où le maître se met à la hauteur de l'élève⁵⁸. Cette dernière attitude est aussi une caractéristique de la méthode active : l'enfant est au centre et le moteur de sa propre évolution ; il ne s'agit pas d'appliquer une logique d'adulte⁵⁹. Si les premiers à développer ces principes sont les compositeurs néoclassiques, les acteurs de la musique contemporaine ne s'écartent pas de ces considérations et diffusent également leur approche par le biais de méthodes pédagogiques⁶⁰.
- 26 Nous citerons d'abord l'exemple précurseur donné par les Percussions de Strasbourg. Jusqu'alors, bien souvent, le garant de la modernité, répondant au concept de méthode active, était l'introduction de la flûte à bec dans les classes... Les Percussions de Strasbourg, dans un esprit éminemment plus novateur, lancent leur propre pédagogie musicale, la méthode Percustra. Ils mettent en place des stages et diffusent des manuels destinés aux enseignants et animateurs. Les cahiers *Percustra* sont préfacés par Boulez⁶¹. Cette préface s'inscrit tout à fait dans la lignée de la méthode active. Le compositeur se prononce en faveur de la pratique musicale. Selon lui, les considérations théoriques prédominantes dans la pédagogie musicale de l'époque éloignent l'enfant⁶². Dans cette optique, le contact avec le matériau sonore le plus immédiat, qui se trouve à portée de main, est profitable. La méthode se base ainsi sur l'utilisation d'objets quelconques, d'instruments copiés et adaptés de l'instrumentarium de l'ensemble, mais aussi du corps, les mains, les pieds, la voix. À partir de ces moyens très simples, « chacun est capable individuellement de trouver mille possibilités de s'exprimer et ainsi de mieux se définir, de prolonger sa personnalité, de la rendre visible »⁶³. Cela favorise également l'insertion dans un groupe, le travail collectif, l'écoute de l'autre. La méthode s'appuie sur un corpus embrassant toute la musique contemporaine, du répertoire savant occidental à la musique ethnique et développe, pour aider à la création, une notation plus facilement perceptible.
- 27 En France, on doit surtout à François Delalande d'être à l'origine de toute une réflexion théorique autour de la pédagogie musicale « du faire et de l'entendre », en quelque sorte adaptée des recherches de Pierre Schaeffer pour le public enfantin⁶⁴. Initiateur avec Guy

Reibel des émissions d'éveil à la musique sur France culture, auteur des cahiers *Pédagogies musicales d'éveil* à partir de 1976, ses idées sont rassemblées dans l'ouvrage *La Musique est un jeu d'enfant* publié en 1984. Selon Delalande, fortement influencé par Piaget, la musique doit retomber en enfance partant du principe que « les enfants font spontanément de la musique de bruit ». L'éducateur doit ainsi s'ouvrir à l'analyse des sons et ne pas seulement diffuser sa propre culture musicale. Delalande va jusqu'à souligner les affinités entre productions enfantines et les processus créateurs de la musique contemporaine :

Mis devant un corps sonore nouveau, l'enfant comme l'adulte, est poussé par la curiosité d'en inventorier les possibilités⁶⁵.

- 28 L'attrait des partitions graphiques est également avancé. Delalande lance tout un courant qui fait des émules, produisant plusieurs méthodes, notamment *L'Enfant. Du sonore au musical* (Élisabeth Dumaurier⁶⁶, Bernadette Céleste et François Delalande, 1982) ou *Le Geste musical* (Claire Renard, 1982). Dans cette dernière méthode basée sur la notion de mouvement sonore, Claire Renard conseille de décomposer la musique existante afin de pouvoir inventer à partir d'elle⁶⁷. Les œuvres prises comme support pour cette décomposition sont principalement des œuvres de musique électroacoustique : Pierre Henry, Bernard Parmegiani, François Bayle, Karlheinz Stockhausen, etc. On trouve quelques morceaux de musique classique, ainsi que des musiques extra européennes. La démarche est celle de dégager des « connaissances à construire ». Voici ce qu'elle écrit à partir de *Ionisation* d'Edgar Varèse :

Dans cette musique, on entend comme une pulsation de base, constituée de cellules rythmiques identiques et répétées par des instruments de timbres différents et à des hauteurs différentes. Sur cette pulsation, se greffent des événements plus ou moins complexes : sons continus de sirène, percussions diverses et plus ou moins résonnantes, etc.

- 29 Là encore, un schéma de construction se dégage facilement à l'écoute. On peut alors travailler :
- sur la construction de cellules rythmiques et l'effet perçu suivant l'instrumentation (cf. « jeu de fondu-enchaîné de timbres » dans les Dispositifs d'improvisation, page 54)
 - sur l'organisation et la « couleur » des événements ponctuels : sons secs ou résonnants, densité interne, répartition dans le temps par rapport à la base rythmique, contrastes entre des événements compacts [...] ou plus aérés, répartition dans l'espace : hauteur des sons à l'intérieur de chaque événements, etc⁶⁸.
- 30 Cet exemple nous permet de voir quelles caractéristiques de la musique contemporaine retiennent le plus l'attention des pédagogues et des enseignants, voire des enfants.
- 31 Le matériau sonore est un premier point d'intérêt. Des activités d'écoute, de discrimination, de classement des sons et des bruits sont pratiquées en tant que préludes à une véritable expérience musicale. La musique contemporaine a aussi intéressé les pédagogues à travers les concepts de son élargi⁶⁹ et de spatialisation. Les démarches tournent ainsi autour de la recherche sonore sur la voix et les instruments, l'exploration des timbres et des techniques de production sonore. La manipulation directe du son que permet l'électroacoustique est le moyen le plus mis en avant (cf. les logiciels déjà cités, par exemple l'UPIC de Xenakis)⁷⁰ ; Brigitte Soulas en souligne les bénéfices, parmi d'autres imputés à la musique contemporaine, dans une analyse produite en 1992, *Les Enfants et l'esthétique musicale*⁷¹, qui se base sur ses observations en tant que conseillère pédagogique.
- 32 L'improvisation en tant qu'activité créatrice immédiate est également pratiquée. Soulignons qu'elle fut recommandée dès les années 1950 par Maurice Martenot⁷²,

initiateur en France d'une approche psychopédagogique de l'apprentissage. Elle peut passer par la fabrication au préalable des instruments et ne concerne pas uniquement le champ de la musique contemporaine ; des collectifs de musiciens en font un moyen très efficace de travail auprès du public enfantin et scolaire. Nous pouvons rapidement évoquer l'exemple du groupe de musiciens lyonnais Odyssée ensemble & cie : munis chacun d'un instrument de la famille des cuivres, les enfants sont amenés, parfois après une seule après-midi de travail avec les musiciens, à se produire en concert ou à participer au spectacle de ces mêmes musiciens⁷³.

- 33 Ce sont là autant de paramètres qui disposent d'un aspect ludique et qui permettent de rendre actif l'enfant, tout en se déclinant sous différents aspects : description, discours ou jeu pur, comme l'observe B. Soulas dans les classes⁷⁴, et selon différents degrés d'abstraction suivant l'âge des enfants. La musique contemporaine apparaît alors plus appropriée que la musique classique ou de variété – très classique dans sa forme – à la pédagogie active.

Un enjeu : ancrer les actions dans la durée

- 34 Du point de vue politique, ce mouvement d'action culturelle se poursuit, comme nous avons déjà pu l'indiquer, sous le gouvernement de Gauche élu en 1981 et est favorisé par le doublement des crédits du ministère Jack Lang. Il rencontre en effet les préoccupations de la nouvelle majorité. La création se retrouve au centre du projet de politique musicale du directeur de la Musique Maurice Fleuret. Pour lui, la composition est le vecteur d'un « éveil » des sociétés présentes et à venir. Son ambition est de réinsérer le compositeur dans la Cité⁷⁵, et les activités pédagogiques s'inscrivent à plein titre dans cette ambition. Jack Lang et Maurice Fleuret engagent ainsi des actions, programmées sur le long terme, allant vers la constitution d'une « société de création » suivant le projet plus général de la Gauche⁷⁶. Dans la politique musicale, on remet en cause le schéma création-diffusion-réception pour affirmer la nécessité de la formation, « pas seulement pour faire des musiciens professionnels mais pour mettre un frein de la délégation de tous à quelques-uns, hautement spécialisés » affirme Fleuret⁷⁷. Cette remise en cause amène le premier ministre Lang à consolider les partenariats entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale⁷⁸, ce qui permet de lancer toute une série d'initiatives, la dichotomie initiée par Malraux ayant souvent été source de difficulté.
- 35 Ces initiatives se concrétisent par la mise en place, dans le primaire, de classes culturelles issues du modèle des classes de neige, consistant à déplacer la classe dans son ensemble pendant une semaine et à lui permettre de travailler avec une institution ; au collège, d'ateliers de pratique artistique : pendant un an, des élèves volontaires vont travailler régulièrement avec un enseignant et un artiste ou un professionnel de la culture. La formation des enseignants et des professionnels est aussi prise en compte, notamment avec la mise en place du CFMI pour la musique, diplôme de « musicien intervenant » qui deviendra DUMI⁷⁹.
- 36 Après un ralentissement des activités pédagogiques à la deuxième moitié des années 1980 du fait de la crise économique, la loi sur les enseignements artistiques du 6 janvier 1988 (supervisée par François Léotard, ministre de la Culture lors du gouvernement de cohabitation) affirme le caractère obligatoire dans les établissements scolaires des enseignements artistiques qui « contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture ». Cependant, sans moyens financiers et

sans textes d'application, la loi n'a aucune incidence⁸⁰. Un regain d'intérêt s'observe dans les années 1990, toujours dans des liens resserrés avec l'Éducation nationale (mais aussi avec le ministère de la Jeunesse et des Sports), Jack Lang étant même nommé à la fois ministre de la Culture et de l'Éducation nationale en 1992. Au-delà de la musique contemporaine, l'accent est cette fois-ci donné à la diversité avec une déhiérarchisation des arts. Lang renverse alors l'idée de Malraux de donner accès à la Culture, à savoir la culture savante, la même pour tous, en transformant « tout » en Culture. La musique contemporaine perd ainsi son rôle spécifique et est considérée, dans le cadre scolaire, au même titre que la musique classique et les musiques actuelles⁸¹. Dans les programmes de 1995, la pratique musicale s'aligne de plus sur les arts plastiques qui étaient déjà résolument tournés vers des pratiques axées sur la modernité⁸².

- 37 On étend la mise en place de situations d'habitude, d'expériences sur le long terme, en particulier par les « résidences ». Plusieurs orchestres consacrent alors tout particulièrement leurs activités d'action culturelle à la musique contemporaine dans la mesure où, souvent, elles permettent plus facilement la participation des élèves. Ainsi, les résidences de compositeurs au sein d'un orchestre s'accompagnent d'un engagement territorial marqué. Les exemples sont multiples, l'orchestre précurseur étant celui de Lille. Le plus avancé sur le plan pédagogique est peut-être celui de l'Orchestre National de Lyon qui met en place des Chantiers de la création musicale enfantine avec des commandes sur mesures⁸³. Autre initiative de ces années répondant au même objectif, les « Classes à PAC » (projet artistique et culturel) consistent en la mise en place de projets sur le long terme engageant un organisme, des artistes professionnels, des enseignants et des élèves.
- 38 Nous citerons pour exemple les actions de l'association ProQuartet, créée en 1987 pour aider à l'insertion professionnelle des jeunes chambristes. Devenue Centre européen de musique de chambre en 1997, ProQuartet lance ses premières résidences de compositeur et de quatuor à Fontainebleau deux ans après. Elle se dote ainsi d'un poste de responsable de l'action culturelle et de moyens provenant de la DRAC, de la région et de la ville de Fontainebleau. La volonté des trois entités est de toucher un large public et d'aider au développement territorial. Récemment, entre autres activités plus traditionnelles (ateliers-concerts, répétitions publiques, ateliers de pratique musicale et stages de musique de chambre pour les élèves des conservatoires), influencé par les chantiers de la création musicale enfantine de l'Orchestre National de Lyon que nous avons évoqués, ProQuartet a mis en place un parcours artistique avec l'école primaire de Bois-le-Roi. L'association a passé commande auprès de la compositrice Sophie Lacaze et engagé le quatuor Onys, en résidence au centre de musique de chambre. La compositrice doit intégrer dans l'œuvre à composer la participation des enfants, le thème principal de l'œuvre pouvant même être décidé avec les enseignants et les élèves. Régulièrement dans l'année scolaire, au rythme d'une heure par semaine, une intervenante dumiste, en collaboration avec la compositrice, fait travailler les enfants sur leur partie de l'œuvre. Parallèlement, le jeune quatuor travaille de son côté. Puis les musiciens se joignent aux élèves pour plusieurs séances de travail. L'œuvre sera ensuite créée dans le cadre du festival Les Rencontres Musicales ProQuartet de Fontainebleau. Selon la responsable de l'action culturelle, Mheiri Forbes, ce projet permet la synthèse de tous les objectifs fixés par l'association : une commande car elle est soutien à la création contemporaine, l'action culturelle, l'insertion professionnelle des jeunes chambristes, un concert de création dans le cadre du festival⁸⁴.

39 Longtemps étrangère au monde scolaire, la musique contemporaine y a ainsi trouvé une place, d'abord portée par l'élan de la démocratisation, puis au nom de la diversité. Dominique Wallon⁸⁵ entérine ce succès lors de son discours à Musicora en 1999 en s'exclamant :

Enfin, l'avenir de la musique « sérieuse » est celui de sa modernité, c'est-à-dire de la musique contemporaine. Les générations futures ne s'occuperont plus des héroïnes de Donizetti : c'est la musique du XX^e siècle qui deviendra l'essentiel du répertoire⁸⁶

40 Ce jugement est excessif : on ne constate pas dans les classes une domination de la musique contemporaine au détriment de la musique classique, et nous ne pensons pas que ce soit non plus l'objectif.

41 L'âge d'or de l'engagement et de la présence de la musique contemporaine dans la pédagogie scolaire se situe avec évidence dans les années 1970 et au début des années 1980. Il ne se définit pas autour d'une quelconque domination esthétique, mais autour de la qualité des actions et de l'engagement lui-même. On peut alors aller jusqu'à dire, avec Rosalba Deriu⁸⁷, que cette musique devint même un point de référence fondamental qui conféra une légitimité musicale aux expériences de pédagogie de la créativité, perçue comme diffuseur efficace de connaissance en soulignant la garantie de qualité due au professionnalisme des acteurs que nous avons évoqués, ce qui a parfois fait défaut à ce type de démarches.

42 Cet engagement des acteurs de la musique contemporaine envers le public non spécialisé, ici scolaire, légitime le soutien des pouvoirs publics. Ces derniers ont le devoir de contrôler et d'encourager la fréquentation des organismes qu'ils financent⁸⁸ et en même temps exercent une pression continue sur les institutions musicales afin qu'elles élargissent leur public⁸⁹. La Charte du service public culturel mise en place par Catherine Trautmann (1998) rappelle explicitement qu'en contrepartie de subventions, les institutions doivent multiplier les actions de formation. De plus, le succès souvent rencontré à l'école de ces démarches, comme le montrent plusieurs articles de presse et des témoignages que nous avons pu recueillir, a de quoi désamorcer les critiques autour de la question de l'hermétisme des esthétiques contemporaines et autour des subventions publiques que les organismes qui les diffusent reçoivent⁹⁰.

43 Néanmoins, il faut souligner une certaine fragilité de la présence de la musique contemporaine à l'école reposant sur le statut public des organismes qui la diffusent, de la part aussi bien de l'État que des institutions musicales.

44 Premièrement, le soutien aux organismes de musique contemporaine peut ainsi s'appuyer sur d'autres valeurs selon le contexte économique. C'est ce qui se produit vers 1984 lorsque le gouvernement donne la priorité à la création et à la contribution de la culture au développement économique : les centres de recherche musicale, suite au « plan Son », se concentrent alors sur la seule recherche et mettent à profit leurs travaux en faveur de l'industrie. Dans le même temps, avec la nomination de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Éducation nationale, on observe dans les programmes scolaires le retour d'une conception plus traditionnelle de la musique à l'école (retour de *La Marseillaise*, réaffirmation de la prédominance du chant), sans toutefois complètement renier les acquis de la période précédente (diversification, activités rythmiques, jeux d'écoute, productions sonores, etc.)⁹¹. Cette fragilité concerne l'ensemble des enseignements artistiques dans l'école. En 2003 encore, une pétition remporte un certain succès sous le nom de « L'école, l'art et la culture : urgences ! »⁹². La même année, un rapport des

inspecteurs souligne l'hétérogénéité des actions⁹³. En effet, si les expériences sont multiples, toujours à peu près suivant les mêmes modalités, le résultat sur la durée est difficilement évaluable et reste tributaire du dynamisme des enseignants. Les écarts entre les textes de loi et les mesures du gouvernement et ce qui se fait dans les écoles sont par ailleurs considérables.

- 45 Deuxièmement, s'il est aujourd'hui établi que l'éducation artistique est nécessaire dans le cadre d'une politique de démocratisation culturelle, fil conducteur des politiques culturelles, on peut constater, en suivant Guy Saëz, que celle-ci a au cours du temps fait l'objet d'une confusion de sens : entre celle qui vise une augmentation du public et celle qui vise un renouvellement du public, c'est-à-dire surtout rendre l'art et ses lieux accessibles aux personnes défavorisées du point de vue social ou géographique ; entre une démocratisation quantitative et qualitative⁹⁴. Sans entrer dans la polémique de la critique du « tout-culturel » qui revient régulièrement depuis la fin des années 1980⁹⁵, le renversement opéré par Jack Lang autour de la nature de la culture et la généralisation des programmes d'action culturelle semblent avoir appauvri la spécificité de l'art en l'assimilant parfois au statut de marchandise et en instaurant des situations de routine, et échoué dans l'objectif de la démocratisation « qualitative ». En 1994 déjà, Olivier Donnat constatait qu'« enquête après enquête [...] les résultats apportent la preuve que les comportements culturels demeurent très fortement corrélés aux positions et trajectoires sociales, et notamment au capital culturel »⁹⁶. La démocratisation est ainsi une utopie fragile mais faut-il pour autant la remettre comme illusion ou abandonner la force d'injonction que celle-ci recèle ? Les constats d'échec peuvent certes conduire au renoncement. Ils peuvent aussi inviter à la persévérance. La musique contemporaine, en faisant valoir de nouvelles méthodes d'apprentissage et un contact différent au matériau musical, a offert dans son histoire récente l'espoir d'un possible avancement dans la réalisation de cette utopie, en sachant s'ouvrir et s'adresser aux enfants des écoles.

NOTES

1. Après plusieurs tentatives : par exemple, le chant est désigné comme discipline facultative dans les écoles de garçons et comme discipline obligatoire dans les écoles de filles sous le gouvernement Guizot entre 1834 et 1836. Cf. ALTEN, Michèle, *La Musique dans l'école. De Jules Ferry à nos jours*, coll. Psychologie et Pédagogie de la musique, Issy-les-Moulineaux, Éditions EAP, 1995, p. 9.

2. *Ibid.*

3. Le gouvernement du Front populaire avait déjà affiché cette volonté, en se prononçant, par le biais de son directeur des Beaux-arts, Georges Huisman pour « que l'État ait l'audace de choisir ceux à qui il fournirait une protection particulièrement efficace et persévérante », c'est-à-dire qu'« il les choisirait surtout parmi ceux qui, ayant appris leur métier, regarderaient vers le futur et non vers le passé ». Cité par DUPLAIX, Sophie, MARTIN, François-René, « Arts plastiques (politique des) », in WARESQUIEL, Emmanuel de, *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Larousse, 2001, p. 46.

4. Sur ce dernier, nous renvoyons à l'ouvrage FIJALKOW, Claire (dir.), *Maurice Chevais (1880-1943). Un grand pédagogue de la musique*, Paris, L'Harmattan, 2005.
5. ALTEN, Michèle, *op. cit.*, p. 195-198.
6. Cf. à ce sujet, SIRINELLI, Jean-François, « Le coup de jeune des sixties », RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, Jean-François (dir.), *La Culture de masse en France. De la Belle Époque à aujourd'hui*, Paris, Hachette littérature, Fayard, 2002, p. 116-154. Cf. également la partie consacrée à « L'écoute musicale » dans DONNAT, Olivier, *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte, 1994, p. 208-262, mais qui ne prend pas pleinement en compte les spécificités de la musique contemporaine.
7. Cette méthode s'appuyait sur des textes de Jean-Jacques Rousseau, Pierre Galin et Ferdinand Buisson formant un Mémoire lu à l'Académie des Sciences le 22 août 1742 et appelant à une étude relative des sons, c'est-à-dire une étude qui assigne à chaque son sa place par rapport à un son fondamental. Cf. ALTEN, Michèle, *op. cit.*
8. Cf. *ibid.*, passim.
9. *Ibid.*, p. 162-170.
10. CORNELOUP, Marcel, *La Musique à l'école*, 1er livre du maître, Tours, Éditions Van de Velde, 1966, p. 6.
11. Qui deviendra Direction de la musique et de la danse en 1970.
12. Dans une histoire bien plus longue, puisqu'on peut déjà relever une politique théâtrale novatrice et axée sur la démocratisation dès les années 1950 lorsque Jeanne Laurent est à la tête de la sous-direction des Spectacles et de la Vie musicale. P. Boulez cite ici l'exemple du Théâtre de l'Est Parisien (aujourd'hui Théâtre de la Colline) : Maison de la culture inaugurée par Malraux en 1964, puis centre dramatique national en 1966. Cf. BOULEZ, Pierre, « Pourquoi je dis non à Malraux », in *Le Nouvel Observateur*, 25/05/1966.
13. *Id.*
14. CHAINTREAU, Jean-François et JAMET, Dominique, « Éducation artistique et culturelle », in WARESQUIEL, Emmanuel de, *op. cit.*, p. 244-245.
15. « On en est resté aux déclarations de bonnes intentions », regrette Maurice Fleuret, en parlant de la politique envers l'école, insuffisante et déconnectée de l'Éducation nationale, qui précède sa nomination à la direction de la Musique en 1981, et qui vise notamment son prédécesseur Jacques Charpentier (1979-1981). Cf. VEITL, Anne, DUCHEMIN, Noémi, *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*, Paris, Comité d'histoire du ministère de la Culture, 2000, p. 52.
16. URFALINO, Philippe, *L'Invention de la politique culturelle*, Paris, Hachette Pluriel, p. 24.
17. DAUPHIN, Claude, « Les grandes méthodes pédagogiques du XX^e siècle », NATTIEZ, Jean-Jacques (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle - tome 2 : Les Savoirs musicaux*, Paris, Actes Sud/ Cité de la Musique, p. 833.
18. Sur ce sujet, cf. PROST, Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV : depuis 1930*, Paris, Perrin, 2004, p. 671-672.
19. *Ibid.*, p. 673.
20. *Id.*
21. *Ibid.*, p. 674.
22. *Ibid.*, p. 676.
23. Cf. URFALINO, Philippe, *op. cit.*, p. 33.
24. *Ibid.*, p. 39-48.
25. PROST, Antoine, *Éducation, sociétés et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours (1992)*, « Points Histoire », Paris, Éd. du Seuil, 1997, p. 77-78.
26. Il n'y eut pas moins de 600 participants.
27. Cf. la partie « Commission B. La formation culturelle de l'individu. Rôle et place de l'éducation artistique », Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *Pour une école*

nouvelle. *Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque national Amiens 1968*, Paris, Dunod, 1969, p. 99-167.

28. Est reprise l'idée d'« éducation par les arts » contre celle de l'« éducation de l'art », dont on peut identifier l'origine dans les écrits du critique et historien de l'art anglais Herbert Read (1893-1968), notamment *Education Through Art* (1943).

29. Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *op. cit.*, p. 102 : « Les éducateurs doivent être formés et soutenus dans l'idée que le décalage temporel entre l'événement et son exploitation culturelle n'est pas nécessairement une garantie d'objectivité de l'enseignement [...] »

30. *Ibid.*, p. 103-104.

31. *Ibid.*, p. 105.

32. Cf. PROST, Antoine, « Mai 68 : fin ou commencement ? », *L'Actualité éducative*, n° 463, mai 2008, site des Cahiers pédagogiques : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Mai-68-fin-ou-commencement.html>, dont nous ne partageons pas la conclusion.

33. Celui-ci est instauré en 1969 pour l'école primaire et est élargi au secondaire en 1973 par le biais du « 10 % pédagogique ». Cf. CHAINTREAU, Jean-François et JAMET, Dominique, art. cit., p. 245.

34. GUILLOT, A., *Horaires - Programmes - Examens*, I.O., Paris, Sudel, 1970, p. 44 ; cité par ALTEN, Michèle, *op. cit.*, p. 206. Cela est également rendu possible par l'allègement de la mission de l'école primaire du fait des conséquences des réformes Berthoin et Fouchet : prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (ordonnance du 6 janvier 1959), généralisation du collège et séparation de l'école primaire. Cf. PROST, Antoine, *op. cit.*, 1997, p. 77.

35. Ceci est clairement montré par l'orientation de la *Revue française de pédagogie* publiée par l'Institut pédagogique national à partir de 1967, dont la page de titre porte la citation suivante : « Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois, réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Éducation doit entretenir. Gaston Berger. 'L'homme moderne et son éducation'. »

36. PROST, Antoine, *op. cit.*, 1997, p. 79-80.

37. Cf. la loi Haby du 11 juillet 1975 qui énonce que la formation repose sur « un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts ». CHAINTREAU, Jean-François et JAMET, Dominique, art. cit., p. 245.

38. ALTEN, Michèle, *op. cit.*, p. 218-219.

39. *Id.*

40. *Ibid.*, p. 245-246.

41. MOULINIER, Pierre, « Action culturelle », WARESQUIEL, Emmanuel de, *op. cit.*, p. 11.

42. CHAINTREAU, Jean-François et JAMET, Dominique, art. cit., p. 245.

43. MASSIN, Brigitte, « L'Ensemble intercontemporain. De la décentralisation avant toute chose », in *Le Panorama de la musique*, 03/1979.

44. GAYOU, Évelyne, *Le GRM, Groupe de recherches musicales. Cinquante ans d'histoire*, Paris, Fayard, 2007, p. 177 et p. 360-362. Voir également le premier numéro des *Cahiers recherche/musique*, « Pédagogie musicale d'éveil », Paris, INA/GRM.

45. Il disparaît lors de la refonte de l'Institut en 1980 pour être remplacé par une « cellule de pédagogie et de recherche ».

46. ROUYEYRE, G., « Entretien avec Michel Decoust », in *L'Éducation*, 4/11/1976.

47. Précisons que l'Ircam est officiellement créé en 1977 dans le cadre du centre Georges-Pompidou, mais il démarre ses activités dès 1975 dans le cadre d'un organisme de préfiguration.

48. BOURDIEU, Pierre, DARBEL, Alain, *L'Amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public* (1966), Paris, Éditions de Minuit, 1969, p. 62.

49. ROUYEYRE, G., art. cit. : « C'est déjà ce qu'on essaie de faire avec certaines méthodes actives. »
50. Arch. nat., carton 19900055, article 5, EIC. Animation et pédagogie, 28/02/1977.
51. Arch. nat., carton 19900055, article 5, Note pour le ministre de la Culture en vue d'un entretien avec Pierre Boulez.
52. Arch. nat., carton 19900055, article 1, Rapport Maheu.
53. XENAKIS, Iannis, « Il faut que ça change ! », in « L'IRCAM : un monopole contesté par des compositeurs », in *Le Matin de Paris*, 06/01/1980.
54. Cf. VEITL, Anne, *Quelles ressources technologiques pour renouveler les pédagogies de la musique ? Présentation critique d'outils*, Rapport d'enquête, Premier'acte/ agence conseil, ministère de la Culture/ DMDTS, avril 2001.
55. L'introduction de la musique contemporaine à l'école n'est pas du goût de toute le monde, comme le montre un courrier reçu par la direction de la Musique, qui, sous le titre de « Notes pour Monsieur Bourgeois », s'élève contre « la pénétration de l'anti-musique » dans les écoles par l'Ircam et l'Ina/Grm qui affecterait même le système neurologique des enfants ! (Arch. nat., carton 19900055, article 1, Lettre datée du 4/01/1977).
56. SOULAS, Brigitte, *Les Enfants et l'esthétique musicale*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1992, p. 34-36, 98-105.
57. « L'harmonie est un phénomène physique, mais [qu']elle est aussi l'objet d'une perception intuitive et spontanée », RAMEAU, Jean-Philippe, *Nouveau système de musique théorique [...]*, Paris, Jean-Baptiste-Christophe Ballard, 1726, p. l.iii et Vij. Cf. également DIDEROT, Denis, *Écrits sur la musique*, textes choisis et présentés par B. Durand-Sendrail, Paris, J.-C. Lattès, 1981. Rousseau évoque également l'apprentissage de la musique dans *Émile, ou De l'éducation* (1762).
58. Cf. SZENDY, Peter, « L'effacement du maître de musique », SZENDY, Peter (éd.), *Enseigner la composition*, Paris, Ircam/ L'Harmattan, 1998, p. 37-38.
59. DAUPHIN, Claude, art. cit., p. 833. Cet argument passe par une dévalorisation de l'artiste dans le colloque d'Amiens : « Tant que notre système de valeurs fera de l'artiste un être à part, foncièrement différent de l'artisan ou du technicien, [...] nous aurons du mal à faire prendre conscience aux familles et aux enseignants de la partie déterminante qui se joue à travers les ébauches enfantines », Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *op. cit.*, p. 144.
60. Pour des exemples concernant le monde occidental dans son ensemble, et l'Italie en particulier, voir DALMONTE, Rossana, JACOBINI, Maria Pia (éd.), *Proposte di musica creativa nella scuola*, Bologne, Zanichelli, 1978 ; BARONI, Mario, DALMONTE, Rossana, JACOBINI Carlo (éd.), *Les Règles de la musique : étude sur les mécanismes de la communication*, Sampzon, Delatour, 2008.
61. Percussions de Strasbourg, *Percustra*, Préface de P. Boulez, Paris, A. Leduc : cahier 1A, 1974, cahier 2A, 1975 et cahier 1B, 1977.
62. BOULEZ, Pierre, Préface, in *ibid.*
63. *Ibid.*
64. Et, plus généralement, au milieu de la musique électroacoustique. On trouve d'ailleurs bien souvent dans les textes officiels la notion d'« arts sonores » pour parler de la musique.
65. DELALANDE, François, *La Musique est un jeu d'enfant* [1984], Paris, Buchet-Chastel, 1993, p. 158.
66. Cette dernière est également l'auteur de l'ouvrage *Environnement sonore à l'école*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1986.
67. RENARD, Claire, *Le Geste musical*, Paris, Hachette, Van de Velde, 1982.
68. *Ibid.*, p. 138.
69. DERIU, Rosalba, « Pédagogie de l'éducation musicale dans la seconde moitié du XX^e siècle », NATTIEZ, Jean-Jacques, *op. cit.*, p. 858.
70. Cf. également VEITL, Anne, rapport cité, avril 2001.
71. SOULAS, Brigitte, *op. cit.*, *passim*.

72. MARTENOT, Maurice, *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, Paris, Magnard, 1969. Il faut également citer le rôle fondamental de Zoltan Kodaly.
73. Cf. leur programme pédagogique : http://odyssee-le-site.com/files/Tous_en_scene_odyssee.pdf (lien consulté le 25/03/2012).
74. SOULAS, Brigitte, *op. cit.*, p. 29.
75. VEITL, Anne, DUCHEMIN, Noémi, *op. cit.*, p. 280-281.
76. Discours de François Mitterrand lors du colloque « Création et développement » organisé en mars 1983 à La Sorbonne in *Le Complexe de Léonard ou la société de création*, Paris, Éditions du Nouvel Observateur, J.-C. Lattès, 1984.
77. FLEURET, Maurice, « Peu importe que l'on chante juste, l'essentiel est de chanter », in *Les Nouvelles Littéraires*, 1982.
78. La Direction du développement culturel confiée à Dominique Wallon à partir de 1982 est à l'origine du protocole d'accord ministère de la Culture/ ministère de l'Éducation nationale de 1983. Cf. CHAINTREAU, Jean-François et JAMET, Dominique, *art. cit.*, p. 246.
79. *Ibid.*, p. 246-247.
80. *Ibid.*, p. 246.
81. Au sujet des musiques actuelles, cf. TEILLET, Philippe, « Publics et politiques des musiques actuelles », in DONNAT, Olivier, TOLILA, P., *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Science Po, 2003, p. 155-180.
82. ALTEN, Michèle, *op. cit.*, p. 223.
83. Pour un parcours de ces activités, cf. MACIAN, Marie-Pierre, FANJAS, Philippe (éd.), *Prêtez l'oreille! Livre blanc des actions éducatives des orchestres*, Paris, Association Françaises des Orchestres, 2003.
84. Entretien de l'auteur avec Mheiri Forbes, Paris, ProQuartet, 05/01/2007. Voir http://www.proquartet.fr/site/index.php?id_lang_global_new=fr&page=rubrique&id_titre=5 (lien consulté le 25/03/2012).
85. Directeur de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles de 1998 à 2000.
86. WALLON, Dominique, in *La Lettre du musicien*, n° 222, mai 1999, p. 11.
87. DERIU, Rosalba, *art. cit.*
88. POIGNANT, Bernard, « Abécédaire culturel », entrée « A... comme Art contemporain », AUBRY, Martine (dir.), *Culture toujours... et plus que jamais!*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2004, p. 142 : « L'argent public doit aider et accompagner la création artistique. [...] Les autorités locales doivent veiller à ce que le public soit au rendez-vous et en particulier les enfants des écoles, des collèges et des lycées. Leur regard n'est pas encore figé. Leur sensibilité est disponible. Leur jugement garde de la fraîcheur. Leur jeune âge est un des meilleurs pour approcher l'art contemporain et il est encore utile de lui accoler un service éducatif avec du personnel formé. »
89. « Aujourd'hui cette demande [la pédagogie] exerce une pression qui entrave le bon fonctionnement des secteurs de recherche et de création » est-il dit lors d'une Assemblée générale de l'Ircam qui annonce ensuite la mise en place d'une structure nouvelle consacrée à la pédagogie spécialisée, dans une période où ses activités envers le public scolaire sont réduites. Arch. nat., carton 20040043, article 53, AG Ircam du 9/01/1990, Ircam. Activités 1990.
90. C'est ce dont se félicite par exemple le directeur de la Musique Thierry Le Roy au cours d'un conseil d'administration de l'Ircam : « [Le Roy] souligne l'intérêt du développement du service pédagogique de l'Institut : ceci traduit en effet une volonté réelle de rendre l'Ircam accessible à un public élargi et constitue une excellente réponse aux attaques répétées de la presse », Arch. Ircam, CA du 25/06/1992.
91. ALTEN, Michèle, *op. cit.*, p. 221. *École élémentaire - Programmes et instructions*, Paris, B.O., CNDP, 1985.
92. BARROUYER, Sophie, « Les enseignements artistiques : les laissés-pour-compte de l'égalité républicaine et de la démocratisation culturelle », AUBRY, Martine (dir.), *op. cit.*, p. 168.

93. *L'Éducation aux arts et à la culture*, rapport de Ch. Juppé-Leblond et A. Chiffert, janvier 2003 ; cité par BARROUYER, Sophie, art. cit., p. 168.

94. Cf. SAËZ, Guy, « Démocratisation », in WARESQUIEL, Emmanuel de, *op. cit.*, p. 205.

95. Dans laquelle s'inscrivent les écrits de Marc Fumaroli, François de Closets, voire Benoît Duteurtre qui visent particulièrement la musique contemporaine et en appellent souvent à une politique patrimoniale. « Revenir à une acception patrimoniale de la culture conduit à faire l'impasse sur la question de la création contemporaine et du statut des nouvelles formes d'expression artistiques ; c'est aussi masquer que les œuvres ont toujours été produites, diffusées et achetées sur un marché et que nombre de celles qui sont aujourd'hui dans les musées ont été ignorées ou méprisées au moment de leur création », écrit Olivier DONNAT dans *Les Français face à la culture*, *op. cit.*, p. 8.

96. *Ibid.*, p. 9.

INDEX

Keywords : school, popular education, contemporary music, active learning pedagogy, cultural policies

Mots-clés : école, éducation populaire, musique contemporaine, pédagogie active, politique culturelle

AUTEUR

MALIKA COMBES

Malika Combes termine un doctorat d'Histoire intitulé « Composer à Rome pour la France : étude de la section Musique de l'Académie de France à Rome 1961-1990 », sous la direction du musicologue Esteban Buch au Centre de Recherche sur les Arts et le Langage de l'Ehess.

Après des recherches en Histoire des politiques culturelles (sur les liens entre l'Ircam et le pouvoir politique), l'enseignement reçu à l'Ehess et sa collaboration avec le CRAL lui ont permis une plus grande prise en compte de la question de l'esthétique musicale, qu'elle croise alors avec l'histoire des institutions culturelles dans le cadre d'une réflexion plus large sur les rapports entre art et politique au XXe siècle.

Elle a par ailleurs travaillé au Monde de la musique et à Radio classique (2003-2005), puis dans le secteur de l'édition (La Martinière Groupe, 2005-2009) et s'occupe aujourd'hui des publications en tant qu'ingénieur de recherche dans le cadre du projet ANR Hermès « Histoires et théories de l'interprétation », dirigé par Françoise Lavocat (Paris III-Sorbonne nouvelle).