

La pratique de la musique comme artisanat

La récente « note de cadrage » de la DMDTS sur le diplôme national supérieur professionnel de musicien confirme que l'enseignement spécialisé de la musique se trouve aujourd'hui à un tournant important de son évolution, à une croisée des chemins.

Il me paraît alors nécessaire de prendre un peu de recul, et d'esquisser une réflexion sur la pratique musicale elle-même, si l'on veut pouvoir répondre à la question :

Quel enseignement de la musique dans notre pays?

Le propos de ce texte est de tenter de caractériser **la pratique musicale** (« faire de la musique »), notamment en la confrontant à d'autres domaines : culture musicale, musicologie, savoir universitaire. Je conclurai ce propos en indiquant brièvement quelques évolutions qui me paraissent souhaitables. (Je reviendrai ailleurs sur la « note » de la DMDTS).

I. Faire de la musique

1. Jouer d'un instrument

a) Le plus immédiat

La musique étant une réalité sonore, faire de la musique, c'est d'abord émettre des sons, avec son corps seul (chant), ou au moyen d'un instrument. Dès ce premier stade, celui des définitions, il est clair que l'activité de l'instrumentiste (j'inclus désormais le chanteur dans cette catégorie, par commodité et non sans quelque abus) ne se limite pas à produire ces sons par les mouvements appropriés : il imagine la musique, la pense, l'écoute, engageant ainsi corps, esprit...et oreille. (Ceci vaut également pour le chef d'orchestre ou de chœur qui, s'il ne produit pas directement la musique – l'instrument devenant collectif d'instrumentistes ou de chanteurs- l'incarne en revanche par sa présence physique).

b) Engagement de l'ensemble de la personne...

L'implication de la personne est sans doute plus complète encore avec cet art hautement élaboré qu'est « notre » musique occidentale, parfois qualifiée de « savante » non sans quelque raison, et avec en particulier la forme sous laquelle elle se donne d'abord : un texte.

Car lire ce texte implique voir et savoir. L'activité de l'instrumentiste apparaît donc comme une activité complexe, qui met en jeu **dans le même temps** la personne dans l'ensemble de ses dimensions. L'habileté n'est pas seulement manuelle, la technique elle-même est simultanément pensée **et** action - « un travail de l'esprit » a pu dire Karl Leimer, un bon auteur (1), phénomène mental **et** corporel ; non pas l'un plus l'autre, mais l'un **et** l'autre, indissociablement.

c)...aux prises avec la musique dans sa richesse

Si toute la personne se trouve engagée dans l'activité instrumentale, c'est bien parce que l'instrumentiste en action a affaire à « toute » la musique, j'entends la musique sous tous ses attributs (je ne parle donc pas ici bien sûr de la totalité du champ musical, ni même de la totalité de l'œuvre dans son épaisseur polyphonique ou harmonique) :

1. *Le jeu moderne du piano* Karl Leimer (Max Eschig, Paris, 1931)

la musique qu'il fait est pour lui matière sonore, mais aussi objet visuel, intellectuel, émotionnel, esthétique...**artistique** en un mot. Toute sa connaissance de la musique s'exprime par le truchement de l'instrument, passe dans son jeu, devenant audible. Le jeu instrumental, qui constitue le mode de production de la musique le plus immédiat, peut aussi **dans son principe** permettre une expérience musicale achevée, une connaissance de la musique en acte.

d) Objections

- On objectera à ce plaidoyer à peine voilé pour l'instrumentiste que l'expérience n'est achevée que « dans son principe », autant dire dans l'idéal ! Qu'il y a un abîme entre ce principe et sa réalisation ; que la méconnaissance de la musique elle aussi peut fort bien s'entendre... Sans compter qu'on peut aussi ne pas entendre grand-chose, en deçà d'un minimum d'aisance à l'instrument; que l'échec existe, que l'instrument peut aussi devenir un obstacle... bref que l'instrument n'est nullement le lieu de l'épanouissement pour tous, ni toujours.

Toutes choses indiscutables ! Mais précisément, toutes choses **audibles elles aussi**, perceptibles à l'écoute ; les blocages eux-mêmes le sont (autre chose étant de les identifier bien sûr), et la question de l'échec me confirme *a contrario* dans cette conviction que **le jeu instrumental est en lui-même connaissance de la musique**, quel que soit son degré d'achèvement : non pas connaissance aboutie, mais travail de connaissance, **recherche**... Cette connaissance passe par le corps, la pensée et l'oreille, que l'instrumentiste tend à réunir de mieux en mieux dans son jeu, en vue d'une réalisation aussi pleine que possible de l'expérience : littéralement parlant, il lui faut « s'exprimer » pour faire entendre l'œuvre. Et cette recherche est présente à tous les niveaux, avec l'excellence comme horizon, sinon comme but.

- On objectera alors que cela implique qu'il y ait quelque chose à réunir, à exprimer ; qu'il importe, puisque c'est la personne même qu'on entend, qu'elle se développe « en dehors », et ne reste pas confinée dans sa pratique.

Certes !... je ne plaide nullement pour l'isolement et l'autarcie de l'instrumentiste, bien au contraire, et je reviendrai plus loin sur le développement du musicien.

e) La pratique instrumentale comme connaissance de la musique

L'« excellence » que vise, **que doit viser**, l'instrumentiste implique le développement de la psychomotricité, un accroissement des performances cérébrales (je ne doute pas qu'existent quantité d'études attestant ces évidences...); cette recherche de l'excellence engage la sensibilité, et implique enfin une **culture** : il y a, outre la culture musicale et générale, une culture propre de l'instrumentiste, qui a trait aussi bien à la production du son qu'au rythme instrumental ou à la « chorégraphie » des mouvements, et qui appartient à ce savoir en action de l'instrumentiste, à son **savoir-faire**.

f) Savoir et savoir-faire

La culture en elle-même n'est en rien un savoir théorique, même si elle peut inclure ce savoir, et même s'il est infiniment préférable que ce soit le cas, la moindre des choses pour un musicien étant de connaître, peu ou prou, le « langage » qu'il entend « parler » (l'enfant qui commence à parler ignore tout des règles du langage ; cette ignorance pourrait demeurer par la suite, mais... ce n'est pas souhaitable...). Néanmoins, ce savoir reste subordonné au savoir-faire, auquel il contribue : le savoir informe le sentir et le faire.

L'instrument, qui constitue certes une « spécialisation », n'est pas une limitation, mais une porte ouverte sur le domaine entier de l'expérience musicale ; non pas une « partie » d'un savoir, mais un moyen privilégié de connaissance du « tout ».

Et la pratique de l'instrumentiste n'est pas non plus l'application ou la « mise en pratique » d'un savoir « théorique ». Elle ne saurait l'être, d'abord parce que cela supposerait en toute rigueur que la théorie de la musique soit théorie du jeu instrumental ; mais surtout parce que, s'agissant de musique, **l'activité « théorique » sur le langage est elle-même un ensemble de pratiques, dont une se singularise : l'écriture.**

2. Ecrire la musique

La musique est une langue que l'instrumentiste « parle », que le compositeur écrit.

a) Formation du musicien

- Au-delà de la connaissance de la « théorie de la musique », la formation musicale repose sur quatre activités essentielles : écouter, chanter, lire, écrire.

- Mais au-delà de la formation musicale, c'est par l'écriture que l'on peut accéder à une compréhension aboutie, à une maîtrise du langage musical. L'analyse, indispensable au demeurant, ne suffit pas : c'est en pratiquant une langue (parler et écrire) qu'on la connaît (je parle bien ici du langage musical, auquel ne se réduit pas la musique avec ses œuvres, ses formes, son histoire...)

L'écriture musicale (celle des classes d'écriture) est d'abord une pratique, différente de celle de l'instrumentiste, d'un même objet : la musique. De même que la connaissance de la théorie de la musique, une fois acquise, est peu de chose par rapport à l'exercice de la dictée, de même l'importance des « règles » de l'harmonie s'estompe au fil des progrès au profit de l'écoute, de l'invention, du goût. Et il ne s'agit pas de savoir ce qu'est une fugue, mais bien de savoir l'écrire, ce qui est autrement difficile ; ou pour le dire autrement, on ne sait vraiment ce que c'est que lorsqu'on peut l'écrire : l'imaginer, la penser, l'entendre.

b) Composition

Enfin, au-delà de l'apprentissage, écrire (composer) est bien l'autre façon de faire de la musique : sans production extérieure du son, celui-ci n'existant que pour l'oreille interne (il existe d'autres façons de composer et j'évoquerai plus loin les machines, et l'improvisation).

Bilan

J'ai insisté sur le cas, central, de l'instrumentiste, mais quelle que soit la façon de « faire de la musique », qu'on la dirige, qu'on l'écrive, toujours la pensée et le savoir sont, et doivent être, subordonnés à cette activité première, sensorielle, **l'écoute. La musique s'offrant d'abord à nos sens, aucune pratique musicale ne peut être principalement intellectuelle.**

Ce primat du sensoriel sur l'intellectuel, il est vrai que la complexité du langage musical peut le masquer : en un sens « nos » grands compositeurs furent (ou sont), aussi, des « savants ». En outre, le fait que l'œuvre musicale soit d'abord pour le musicien un **texte**, offert à cet organe intellectuel qu'est l'œil ainsi qu'à l'effort de compréhension, avant d'être un objet sonore, peut être source de confusion, faire oublier l'enracinement sensible de l'activité musicale.

Cet enracinement, Liszt le rappelait d'une formule lapidaire, écrivant à propos du musicien : « il pense, il sent, il parle en musique »...

II. Faire de la musique/ Penser sur la musique

... mais Liszt, il faut le noter, a eu besoin des mots pour nous communiquer cette pensée! Les êtres humains sont des êtres de langage ; et c'est bien l'irruption des mots qui signale que l'activité a changé : nous sommes toujours dans le même champ, la musique, mais en une autre région à présent, le domaine de la pensée. Parler, écrire à propos de musique, ce n'est plus à proprement parler « faire de la musique », c'est penser sur la musique. (2)

1. Culture musicale ; musicologie.

Avec les matières de la « culture musicale » (analyse, histoire de la musique), on se trouve à l'évidence dans la région du savoir, et en présence de savoir-faire autres que ceux du musicien en action : observer, décrypter une partition, parler, écrire... Pourtant ces savoir-faire ne prennent leur sens que par le contact étroit qu'ils entretiennent avec l'aspect sensoriel de la musique, avec **l'écoute**, qui est le socle de toute appréhension de la musique. Le « bon cours » est celui qui permet à l'étudiant de **se rapprocher de la musique comme réalité sensible**, de la mieux **entendre**, les deux sens de ce mot se rejoignant ici magnifiquement. On peut aimer Bach sans rien en savoir, mais on l'aimera d'autant plus qu'on l'entendra mieux. En bref, il s'agit de nourrir la joie du musicien, pour le dire avec un peu d'emphase.

D'une façon plus générale, il y a entre la pratique de la musique et l'étude de la musique (musicologie) le même rapport qu'entre le fait de manger une orange et celui de parler de l'orange : aucun jugement de valeur ici, c'est affaire de goût - l'orange ou le verbe... ou les deux - mais l'activité a changé de lieu et de nature ; ou, pour paraphraser Churchill (3) : il s'agit de « deux activités séparées par leur commun objet ».

2. Enseignement musical /enseignement universitaire

a) Corpus du savoir et activité de pensée

Il serait un peu schématique d'opposer absolument pratique musicale et pratique universitaire sous la forme d'une opposition entre savoir-faire et savoir : si la première inclut du savoir, la seconde quant à elle implique des savoir-faire. Faire un exposé, un cours (parler...), ou une dissertation, un mémoire (écrire...) sont bien des activités nécessaires à l'exposition et à la transmission du savoir. Et l'étudiant perfectionne son verbe en même temps qu'il accroît son savoir. L'enseignement universitaire n'est pas simple délivrance d'un savoir : il s'agit tout autant d'apprendre à pratiquer ce savoir - l'ordonner, l'appliquer, l'utiliser, **d'apprendre à penser**.

Néanmoins, même si des deux côtés on trouve savoir et savoir-faire, la différence entre pratique musicale et pratique universitaire ne peut échapper à personne. Ce qui change, c'est simplement...

2. Tout le propos de ce texte étant une tentative d'appréhender l'union du penser et du faire, il ne saurait y avoir ici d'opposition abrupte ; le faire contient de la pensée, la pensée est elle-même une activité, musicale le cas échéant : le compositeur imaginant (écoutant intérieurement, pensant) une œuvre, fait clairement de la musique, mais on pourrait, au-delà de ce cas, questionner le statut de l'écoute en général, voire évoquer la possible dimension musicale de la pensée, et de la pensée sur la musique en particulier...

Toutes questions que je me contente de poser ici : leur discussion excéderait le cadre de ce texte. La distinction que je propose entre « faire » et « penser sur », qui est de l'ordre d'un simple repérage empirique, ne m'en semble pas moins réelle, en termes d'activités.

3. Churchill évoquait la Grande-Bretagne et les Etats-Unis, « deux nations séparées par leur langue commune »

b)...Le sens de la flèche entre savoir et savoir-faire

Le rapport entre savoir et savoir-faire s'inverse : le second se trouve au service du premier à l'Université, alors que pour le musicien, c'est le savoir qui est subordonné : connaître la musique l'aide à la mieux « parler » ou « écrire ». Primauté du savoir dans un cas, du faire dans l'autre : l'opposition existe bel et bien.

C'est que l'objet de l'enseignement n'est pas le même : l'enseignement universitaire traite d'objets de pensée, qu'ils le soient déjà (concepts scientifiques, catégories philosophiques) ou qu'il les considère comme tels : un professeur de lettres enseigne à ses étudiants la littérature comme objet, non comme pratique, il n'a pas pour fonction de former des écrivains (même s'il peut arriver qu'il le fasse...).

En revanche, c'est comme réalité sensible, non comme objet de savoir, que le professeur de musique l'aborde, son métier étant bien de former des musiciens (amateurs ou professionnels).

c) Pratique musicale et Université : intérêt et limite du rapprochement.

Au-delà de la bénéfique ouverture sur d'autres champs, ce que l'Université a à offrir au musicien, c'est un ensemble de précieux savoir-faire : la formation à la réflexion, à l'analyse critique, au travail de synthèse ; en outre, une assertion philosophique, un énoncé scientifique et une phrase musicale ont une chose en commun : le texte écrit.

Néanmoins, le rapport à l'objet diffère sensiblement : le praticien de la musique appréhende celle-ci comme **réalité matérielle** (c'est l'objet de son « faire »), non comme une « **matière** » **du savoir**!

III. Appréhender la pratique de la musique comme un artisanat

Le parallèle s'impose alors, plus qu'avec le savoir universitaire, avec d'autres domaines du savoir-faire : technologie, sport, artisanat.

Par le rapport à une matière qu'on façonne, par la place de l'instrument, la pratique musicale, qui est une pratique artistique, est aussi un artisanat. (4)

L'implication de la personne entière, corps et esprit ensemble, induit dans les deux cas l'enseignement de personne à personne comme forme privilégiée de la transmission (quoiqu'en aucun cas la seule!), le cours d'instrument n'étant pas sans évoquer le rapport de l'artisan à l'apprenti ou au compagnon.

1. Notre mode de pensée est inadéquat pour appréhender l'activité musicale

a) Primat de la pensée qu'on oppose au corps

Notre culture « occidentale » est marquée par une élaboration très forte de l'activité intellectuelle : ce qui après tout nous vaut Bach ou Bartók, pour ne nommer que des musiciens.

4. Il ne s'agit évidemment pas ici d'une définition (la pratique musicale est une activité artistique qui ne peut être réduite à sa dimension artisanale). J'aurais pu tenter d'être plus précis et parler de « praxis artistique », voire oser évoquer un « artisanat artistique ». Si je parle « simplement » d'artisanat, ce n'est pas seulement pour éviter les écueils de la pédanterie ou de la lourdeur : c'est pour proposer un point de vue qui mette l'accent sur le versant « pratique » de l'activité musicale, et sur l'aspect matériel, si déterminant (pensons à l'exigence du savoir-faire de l'instrumentiste) dans la pratique de cet art si peu « matériel » qu'est la musique.

Ce trait s'accompagne d'une valorisation de la pensée qu'on oppose au corps et qu'on joue contre lui. Esprit et corps sont envisagés comme des entités séparées, ce qui rend aussi difficile d'envisager une « corporéité » de l'activité de pensée qu'une intelligence du corps. Même si ce modèle est régulièrement battu en brèche, il n'en reste pas moins largement dominant, avec des effets qu'on peut repérer dans une série d'oppositions : général/technique, fondamental/appliqué, enseignement universitaire / enseignement technique. Dans tous ces couples, on retrouve la primauté logique et chronologique de la pensée sur l'action (on pense **puis** on agit), et surtout la **séparation** tranchée entre théorie et pratique.

Or la pensée dérive aussi de l'action, la théorie est aussi une pratique: il s'agit en fait de deux pratiques, et de deux pratiques qui peuvent s'unir, se fondre.

b) Un effet actuel : l'inflation du discours sur l'oeuvre

Ce primat de la pensée sur le faire se retrouve dans la tendance actuelle à l'inflation du discours sur l'oeuvre qui tend parfois à prendre la place de l'oeuvre : citons la présentation et le commentaire dans les arts plastiques, l'exposé sur la technique de composition pour la musique contemporaine. Le discours, surexposé par la médiatisation, rendu visible par la télévision, devient alors l'objet principal.

c) Ce modèle qui privilégie le savoir contre le faire ne permet pas de penser aisément ces domaines où savoir et faire se rejoignent ; le savoir-faire n'a pas de place dans cette représentation, qui méconnaît la connaissance sensible au profit de la connaissance intellectuelle. Et ceci touche spécialement la musique : entre l'âme et le corps, le musicien ne choisit pas, la question pour lui étant plutôt de réunir que de séparer...

2. Les effets de ce modèle sur l'enseignement de la musique : des coupures

Ce modèle dualiste, clivé, se retrouve dans l'enseignement de la musique, et se traduit par d'autres couples de termes opposés qui nous viennent de loin et perdurent, même s'ils sont de plus en plus remis en cause :

a) Séparation formation musicale/pratique instrumentale

Ou production en série de musiciens divisés, qui d'une part « connaissent » le langage musical, puisqu'ils sont aptes à noter des dictées difficiles, et sont aptes d'autre part à jouer des oeuvres complexes. « D'une part, d'autre part »... : ils ne sont pas préparés à improviser ni à jouer d'oreille, ne peuvent autrement dit former, peu ou prou, leurs propres phrases dans une langue et avec un instrument que cependant ils maîtrisent. Ils ne fonctionnent comme instrumentistes qu'assujettis aux notes de la partition.

On peut toujours alors prôner les vertus de l'improvisation ou proposer des séances d'improvisation « sauvage » (pourquoi pas, d'ailleurs) ? Mais cela ne règle rien, la coupure reste entière : improviser est un apprentissage, la liberté suppose une structure (pensons au jazz).

b) Pédagogie instrumentale : interprétation/mécanisme

Ce vieux couple a vécu, qui réduisait la technique instrumentale à un mécanisme, avec l'illusion qu'un entraînement intensif des doigts permettait de tout jouer, et de se tirer de n'importe quelle difficulté : on pouvait alors se concentrer sur l'« interprétation », bénéficier de « cours d'interprétation »... Chaque oeuvre présente des difficultés nouvelles,

la technique étant la capacité à inventer les solutions, ce qui est affaire de corps autant que de tête.

Néanmoins, la représentation d'un corps machine, à éduquer sinon à dresser, et d'un corps réduit au visible, demeure. Et le savoir sur le corps prime toujours sur le **savoir du corps** : l'idée que des connaissances anatomiques, ou l'étude de la morphologie de la main, peuvent suffire à assurer une amélioration du jeu instrumental, reste vivace ; d'une façon plus générale, on demande beaucoup plus au corps que l'on n'écoute ce qu'il a à nous dire, et les prescriptions l'emportent sur la confiance en la spontanéité et en l'intelligence corporelles.

c) Connaissance du programme/méconnaissance de la scène

Le concert (à commencer par l'« audition » d'élèves) est rarement envisagé en lui-même comme une épreuve à laquelle se préparer : il suffirait que les œuvres soient **sues** pour que le musicien soit prêt ; comme si se produire sur scène pouvait se réduire à la simple exécution d'un programme, comme si la rencontre avec un public n'engageait pas de tout autres enjeux que le « filage » d'un programme.

d) Le couple savoir/pratique dans la formation pédagogique

En matière de pédagogie musicale, les choses ont considérablement changé ces trente dernières années sous l'impulsion vigoureuse de l'Etat.

- la pédagogie a été reconnue comme une activité à part entière, avec délivrance de diplômes d'enseignement, et non plus comme une simple dérivation de la pratique instrumentale.

- les seuls établissements d'enseignement supérieur de la musique créés après les CNSM, sont des centres voués à l'enseignement de la pédagogie, les CEFEDM, passage presque obligé du futur enseignant de musique.

Cette formation pédagogique telle qu'elle est proposée aujourd'hui me paraît marquée par une volonté de **rationalisation** de l'expérience pédagogique, qui s'exprime dans l'exposition aux savoirs comme dans le souci de formalisation. On propose ainsi aux étudiants des cours qui relèvent de la culture générale, et un enseignement de la pédagogie qui tend à encadrer son exercice, comme en témoigne le vocabulaire en vigueur : « projet pédagogique », « contrat entre le professeur et l'élève avec définition d'objectifs », « grilles d'évaluation ».

On définit ainsi un « profil » de pédagogue qui insiste plus sur le pôle rationnel, voire raisonnable, que sur la dimension subjective ou personnelle, et une conception de l'enseignement qui entend baliser l'improvisation inhérente à la relation pédagogique et garantir contre le risque et l'insécurité possibles.

Ceci peut aisément se comprendre si l'on se rappelle l'arbitraire, les abus de pouvoir, l'absence de déontologie qui étaient si souvent attachés à l'enseignement de la musique ; on « confondait » par exemple couramment évaluation d'une prestation et jugement sur la personne même de l'élève (ce jugement global étant le triste revers de la médaille de l'investissement global du musicien dans son jeu), et il a bien fallu avancer la notion de « critères d'évaluation ». Les progrès sont de ce point de vue évidents, et heureux.

Il me semble cependant qu'on est passé de l'arrogance du faire (« je joue bien de mon instrument, je peux donc l'enseigner ») à une certaine présomption du savoir (« je connais la « Pédagogie », je sais donc enseigner »), avec cette conséquence : le clivage entre « exécutants » et « pédagogues », dans la représentation sinon dans les faits.

Que les enseignants se cultivent, qu'ils réfléchissent sur leur pratique, la mettent en question, est une excellente chose ; mais il me semble important qu'on les aide aussi à

développer leur spontanéité, à se fier à leur intuition, à avoir confiance dans leurs ressources propres, à **affirmer la singularité et le caractère artistique de leur pratique pédagogique.**

IV. Quelques évolutions souhaitables

Ces évolutions :

- découlent de la définition même de l'activité musicale comme artisanat ;
- sont déjà engagées un peu partout, et y compris dans les CNSM.
- correspondent à des besoins du musicien et aux démarches que beaucoup font hors institution pour y répondre.

Il n'est donc que d'observer ce qui existe déjà, de prendre acte, de développer...

La logique qui les sous-tend peut s'exprimer ainsi : si l'on accepte de repérer la pratique musicale comme une activité complexe qui met en jeu la totalité de la personne dans son rapport à un objet, la musique (des sons, un texte), le plus souvent au moyen d'un instrument, on admettra aussi que l'enseignement musical doit prendre en compte la complexité de ce savoir-faire, avec l'ensemble de ses dimensions. Et s'il est vrai qu'incombe en définitive au musicien le difficile travail de réunion, **d'intégration** de ces composantes, on conviendra de l'intérêt de relier, de rapprocher autant que possible les enseignements dispensés.

1 Rapprocher disciplines « théoriques » et pratique instrumentale dans la formation du musicien à tous les niveaux.

Introduire dès le début de l'apprentissage un travail de formation musicale à l'instrument, généraliser la pratique de l'harmonie au clavier ; libérer, développer et structurer l'improvisation ; apprendre aussi à jouer sans texte, d'oreille.

(Ceci a des conséquences pratiques, celle-ci notamment : en tout état de cause, harmonie, analyse etc. devraient se faire dans le même lieu que le cours d'instrument ; elles ne peuvent du reste se faire valablement qu'en petits groupes, et de fait, se font mieux, jusqu'ici et jusqu'à preuve du contraire, dans les conservatoires qu'à l'université).

2. Rapprocher les études d'écriture et de composition des métiers actuels de la production musicale (arrangeur, sound-designer...) ; introduire à la composition sur ordinateurs, machines.

3. Inscrire dans les cursus le travail corporel, sous une forme ou une autre, **comme part de la formation du musicien.** Que l'institution propose ce que les apprentis musiciens doivent pour le moment chercher dans la plupart des cas par eux-mêmes, à l'extérieur.

Il y a à mon sens trop de savoir, et pas assez de pratique, dans l'institution musicale telle qu'elle est. Connaître le langage, oui, mais aussi celui qui fait, corps comme esprit.

4. Proposer une autre pratique artistique, encourager l'interdisciplinarité, en profitant de ce que la DM est aussi DTS : danse, théâtre, pratique de la scène, travail sur l'extériorisation, comme nécessaire contrepoids à l'intériorisation de la pratique musicale (susciter des partenariats avec des Ecoles d'art, d'artisanat, de cinéma...)

Michel Benhaïem est pianiste, professeur de piano et de musique de chambre à l'ENMD de la Vallée de Chevreuse (Orsay)
Contact : benhaïem.michel@free.fr