

Article publié en:

José A. Rodríguez-Quiles (édit.)

Bienfaits de la musique á l'école une expérience européenne

2019 – 166 p.

ISBN 978-3-86956-466-1

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-42862>



Citation proposée:

Rodríguez-Quiles, José A.: L'éducation musicale en Espagne et sa précarité : Une analyse performative, In: Rodríguez-Quiles, José A. (édit.). Bienfaits de la musique á l'école. Une expérience européenne, Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2019, p. 11-29.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-43379>

Le droit d'auteur allemand s'applique.

L'éducation musicale en Espagne et sa *précariété*

Une analyse performative

José A. Rodríguez-Quiles

Parfois le plus important n'est pas le pouvoir que l'on a et qui nous permet d'agir ; des fois ce qu'il faut c'est agir Et à partir de cette action réclamer le pouvoir dont on a besoin. C'est ainsi comme je comprends la performativité l'une des façons d'agir contre et depuis la précariété.

(Butler, 2017)

On pourrait dire que ces mots de la philosophe américaine sont ceux que s'est appliqué à lui-même, Andrew Neiman, l'élève protagoniste du célèbre film *Whiplash* (2014) pour échapper au harcèlement subit sans pitié par le directeur de l'orchestre de jazz du Conservatoire élitiste où le jeune batteur participe dans la première partie du film. Une action brillante sans paroles, – ce n'est pas en vain qu'elle est le climax scénique et musical de l'œuvre –, mais par laquelle, grâce au pouvoir performatif de la musique (réduite dans cet exemple à la percussion), le protagoniste parvient, non sans effort, à résoudre une situation insoutenable pour sa propre survie.

Dans cette fiction cinématographique, en supprimant peut-être quelque exagération propre à ce moyen, on pourrait reconnaître certains membres de ces institutions musicales (conservatoires et écoles de musique). Nonobstant, cela ne sera pas l'objet du présent travail, mais l'extrapolation de ces relations de pouvoir, fortement asymétriques, depuis les personnes concrètes aux domaines de connaissance (même s'il ne nous échappe pas que les domaines sont composés par des personnes qui ont un nom concret et des trajectoires particulières qui marquent plus ou moins fortement les dérives des domaines qu'elles représentent).

1. L'université et son caractère *universel*

Les mots *université*, *univers* et *universel* présentent une même étymologie. Les trois contiennent le terme latin *unus* qui se rapporte à quelque chose qui n'admet pas de division. Ces trois termes indiquent multitude de choses différentes mais à la fois unies. Cependant, ce caractère intégrateur (et, en plus, démocratique) de l'*universitas*, comme institution qui vise un objectif commun (l'intégration des savoirs et des actions), est questionné par l'université espagnole de nos jours. En effet, même si les bonnes manières de la correction politique conseillent de ne pas le faire explicite, il est certain qu'il y a des domaines de connaissance qui se trouvent déplacés vers les marges, si ce n'est pas directement exclus par l'*épistémocratie*¹ qu'exerce l'Académie ; ceci dit, par les relations de pouvoir que des domaines de connaissance et de savoir-faire imposent sur d'autres. Dans ce sens, il est tout à fait nécessaire considérer que signifie de nos jours « l'université » et comment ce sens change selon il est prononcé par les représentants des uns ou des autres domaines de connaissance et de savoir-faire. De la même manière que cela a lieu avec d'autres formes d'exclusion dans la vie publique, cette *épistémocratie* agit de façon performative dans le sein de l'Académie et des institutions telle que l'*Agence Nationale de l'Évaluation de la Qualité et de l'Accréditation*² (ANECA en espagnol), entre autres ; de sorte que si ses actions ne se verbalisent pas les conséquences ne laissent point de doute. Un fait paradigmatique au sein de l'université espagnole est représenté par la soumission des domaines de la musique et du savoir-faire musical qui s'éloignent de la visée historique de l'objet d'étude. Parmi les premiers se trouveraient l'Éducation Musicale et les différentes formes de l'interprétation instrumentale et corporelle des Conservatoires de Musique et de Danse³, tandis qu'à l'opposé nous aurions la Musicologie et l'Étnomusicologie⁴ (Rodríguez-Quiles, 2017a, b).

D'un côté, le cas de l'Éducation Musicale pourrait très bien être ramené aux dénommées Didactiques Spécifiques en opposition à la Didac-

1 Du grec « *epistēmē* » (connaissance) et « -krátos » (gouvernement, pouvoir).

2 Ce qui pour la France est le *Conseil National des Universités (CNU)*.

3 Solistes, orchestres, groupes vocalistes et/ou instrumentaux divers, ballet classique, ballet espagnol, etc.

4 En tant que disciplines universitaires. Il est à noter comme ces mêmes disciplines enseignées dans les conservatoires de Musique ont socialement un statut inférieur.

tique Générale, et d'un autre aux domaines que nous pourrions appeler « mères ». Ainsi, comme exemples, la Didactique des Sciences Expérimentales se trouverait à la croisée de la Didactique Générale et des diverses ramifications de la Physique, la Chimie, la Biologie ou la Géologie, entre autres. Tandis que la Didactique des Sciences Sociales maintient un équilibre difficile entre la Didactique Générale et des disciplines telles que la Géographie, l'Histoire, l'Histoire de l'Art, etc. Dans ce travail on va réaliser une analyse depuis et pour le domaine musical, si bien on ne doit pas perdre de vue que le pouvoir performatif de l'*épistémocratie* se situe au centre d'un cercle qui étend son ombre en tout azimut et non seulement dans les domaines mentionnés. L'ultime but n'est que celui de justifier que l'approche à n'importe quel aspect de la musique (historique, pratique, créatif, éducatif...), avec l'intention d'en approfondir et d'amplifier son horizon vers ce que de nos jours s'appelle *frontières de la connaissance*, est aussi une activité *supérieure* et doit, pour cela, avoir son lieu dans l'université ; institution qui, d'autre part, ne cesse, aujourd'hui plus que jamais⁵, de se définir comme démocratique.

Dans un monde néolibéral comme le nôtre, c'est l'économie qui, en premier et dernier lieu, délimite les services publics parmi lesquels, bien sûr, les écoles et les universités. Par conséquent, certains domaines de connaissance ne sont pas considérés indispensables et finissent par être repoussés jusqu'aux marges. Dans ce sens, en Espagne il est paradigmatique avec la loi en vigueur, *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (connue aussi comme LOMCE ou Loi Wert, de 2013), la suppression du caractère obligatoire de la musique des programmes de l'enseignement primaire et secondaire et la conséquente suppression de la spécialisation en cette matière qui se dispensait à l'université lors de la formation initiale des futurs enseignants du Primaire (cf. Rodríguez-Quiles, 2012 ; 2014b ; 2017b). Ce que confirment les professeurs tels que Gimeno Sacristán par ces mots :

5 Le Prix *Fronteras del Conocimiento* pour la catégorie de Musique Contemporaine octroyer par BBVA en 2018 a été pour la compositrice finlandaise Kaika Saariaho, qui se distingue pour le mélange d'instruments acoustiques et la technologie informatique. En effet, le jury a signalé que, depuis ses premiers travaux, Saariaho montre « une parfaite combinaison entre les mondes de la musique acoustique et de la technologie », de façon à ce que son œuvre représente une « contribution à la musique contemporaine qui est extraordinaire dans son individualité, ampleur et sa portée » (Source : <https://tinyurl.com/yavuuk8q> ; dernier accès 30.4.2019).

Les contenus culturels qui ont trait à la sensibilité, au bon goût et à la distinction (concerts, jouer des instruments musicaux, apprécier les arts, peinture, danse, théâtre, arts visuels) sont très valorisés socialement. Cependant, quand ils sont présents dans le curriculum pour tous et pour toutes on les méprise en les reléguant à des matières de second ordre. (Gimeno Sacristán in Aunión, 2013)

Une agression similaire de part de cette même *épistémocratie* a essayé d'éliminer la Philosophie, si bien la proteste sur place de la part des enseignants – professeurs de l'enseignement secondaire, fondamentalement – a réduit les conséquences pour le moment.

De la même façon que cela survient avec l'effort de la symbolisation à travers l'œuvre d'art, l'être humain surmonte aussi sa circonspection hasardeuse aussi bien dans cette tension qu'est la science pour faire un monde intelligible comme dans ce destin ultime qu'est la philosophie. Parce que la symbolisation et la connaissance ne sont pas des aspects occasionnels de notre existence qui continueront ou pas en fonction de leur utilité pour des intérêts extérieurs ; elles sont l'expression même de l'être humain qui mène à la pratique les potentialités de sa condition d'être de raison, elles sont une fin en soi. (Gómez, 2016)

Comme l'on peut observer des deux citations ci-dessus que je rapporte comme exemples, il existe une supposée reconnaissance sociale et académique⁶ du fait que les arts et la musique sont des disciplines qui méritent faire partie des cursus scolaires et ceci sans avoir besoin de se rapporter à la Grèce de l'Antiquité ni à la réalité du Moyen-Âge avec leurs célèbres *trivium* et *quadrivium* ni non plus à ceux qui défendent la Théorie des Intellectuelles Multiples des années 80 du siècle passé (Gardner, 2011). J'estime que cette reconnaissance n'est qu'apparente parce que la réalité espagnole nous est présentée d'une bien autre façon, non seulement par la dite exclusion de la musique du cursus obligatoire au Primaire et au Secondaire (en conséquence de l'Université) mais aussi par le manque de prestige qu'a l'éducation artistique et par le mépris absolu pour le théâtre, la danse

⁶ José Gimeno Sacristán est un réputé professeur de la Didactique et de l'Organisation Scolaire de l'Université de Valencia. Víctor Gómez Pin est professeur émérite de l'Université Autonome de Barcelone et chercheur à l'École Nationale Supérieure de Paris.

ou la performance en tant que disciplines scolaires. Une fois de plus, les budgets néolibéraux – agissant contre les principes de l'éducation intégrale pour les citoyens européens, tel que le recueille les préambules de toutes les lois européennes de l'éducation sans exception⁷ – sont ceux qui déterminent, en fin de compte, quels domaines de connaissances il faut protéger et quels on peut exclure. Un problème ajouté à ce procédé est celui de faire croire à la société que des domaines « peu productifs » (comme s'il existait des disciplines en éducation qui soient productives en termes financiers) ne méritent pas l'attention (ni même un soutien financier) des gouvernements et, pire encore, que les représentants de chaque domaine sont responsables seulement du domaine de connaissance auquel ils appartiennent et, par conséquent, se propage, subtilement, l'idée que ceux qui ne sont pas capables de défendre leur domaine méritent d'être exclus, étant, de surplus, les responsables de leur propre exclusion, quand la réalité est toute autre (cf. Rodríguez-Quiles, 2017b). Nous reconnaissons ici la philosophie de base néolibérale d'après laquelle les individus doivent seulement s'occuper d'eux-mêmes et non des autres et que l'éducation intégrale n'est pas ni doit être un bien publique, mais une marchandise. Donc, qui veut jouir d'une éducation musicale ou artistique doit avoir les possibilités de se la financer. En Espagne, ces dernières années, nous en subissons ouvertement les résultats. Depuis les administrations éducatives, centrale comme régionales, il est bien vu et on encourage la création d'écoles de musique privées – non seulement pour le niveau élémentaire mais aussi pour les niveaux moyens et supérieurs –, et on mise pour tout genre de master payant, tandis que, simultanément, on supprime l'éducation musicale du curriculum obligatoire au Primaire et au Secondaire et l'on en finit avec la formation initiale des enseignants de musique dans les universités (cf. Rodríguez-Quiles, 2017b, c ; Vernia, 2016). Ainsi, le professorat et les chercheurs de ce domaine de connaissance se trouvent de plus en plus isolés dans le contexte d'une institution qui les a dépourvus de leur propre identité professionnelle tout en leur causant une réalité d'échec imposé difficile d'assimiler (cf. Rodríguez-Quiles, 2012 ; 2017b). Parmi les professionnels vraiment engagés avec leur domaine, il émerge une sorte d'improvisation dans leur travail pour atténuer (si cela est possible) le naufrage définitif, de ce bateau éducatif-musical. Ceci à base de projets pédagogiques, d'innovation et de recherche que, si bien l'on peut

7 Cf. Proyecto MeNet en VV.AA. (2009).

trouver originaux et pertinents dans les contextes dans lesquels ils émergent, jamais ils ne pourront suppléer le sens d'un domaine de connaissance et de savoir-faire qui devrait être épaulé (aussi financièrement) par les institutions éducatives de l'État des différents niveaux universitaires et non universitaires. Il semble tout à fait logique penser que sans une lutte conjointe nationale (et, de surcroît, internationale) de tous les concernés par cette situation survenue, les possibilités de renversement ne sont pas réelles. Nous devons, nonobstant, ici être alertes face à la question que se pose Butler à propos des collectivités sociales moins favorisées : « Que signifie agir unis quand les conditions pour l'action conjointe sont dévastées ou réduites ? » (Butler, 2017, p. 30). Dans le cas qui nous occupe, l'artificialité de plusieurs lois et normes actuelles situent la Musicologie et l'Éducation Musicale dans des domaines séparés (Arts et Humanités, d'une part ; Sciences Sociales et Juridiques, de l'autre), toutefois qu'elles excluent toutes études qui traditionnellement se dispensaient dans les Conservatoires de Musique et les Conservatoires de Danse⁸, créant ainsi la fausse idée qu'il n'existe pas de rapport entre les deux et, pire encore, en faisant augmenter de plus en plus, dans les dernières années, cet abîme (suppression des spécialités universitaires pour l'Éducation Musicale, négative à incorporer les Conservatoires au système universitaire, etc.⁹).

2. Du caractère ontologique des domaines de connaissance

L'être d'un domaine de connaissance dans un cadre académique est un être en rapport avec les autres domaines. C'est-à-dire, un domaine ne peut pas se comprendre comme une pièce indépendante du grand *puzzle* que la propre taxonomie de l'UNESCO a établie et à laquelle nous sommes obligés de nous rapporter, cela nous plaise ou pas. Mais qu'arrive-t-il si l'on ne se voit pas représenté ? Quand on n'est pas considéré ? Quand on est

8 Sur la haute hétérogénéité des membres universitaires du domaine de l'Éducation Musicale en Espagne et leurs conséquences, consulter Rodríguez-Quiles (2012).

9 Un autre exemple lamentable fut la négative frontale de l'équipe rectorale du moment, de l'Université de Grenade, à la proposition de la part du Domaine de la Didactique de l'Expression Musicale pour introduire une *Spécialisation en Éducation Musicale* intégrée dans le nouveau Master (2) en Histoire et Sciences de la Musique, ce qui aurait été faisable sans pratiquement de coût financier pour l'institution (cf. Rodríguez-Quiles, 2010).

ignoré tandis que d'autres domaines sont minutieusement établis en tant que catégorie et même sous-catégorie par cette même organisation internationale ?¹⁰

En d'autres mots, que l'on veuille ou pas, un domaine de connaissance est en rapport avec des normes, des organisations sociales et politiques qui se sont développées historiquement dans le but de maximiser la précarité pour certains domaines (par exemple, l'éducation musicale, la pédagogie musicale, et la didactique de la musique...) et de la minimiser pour d'autres (domaines physico-naturelles, technologiques...). Depuis ce point de vue, aujourd'hui il n'est pas recommandable, ni même possible, définir l'ontologie d'un domaine puis postérieurement voir quelles des significations académiques et sociales elle présente. Bien au contraire, l'être d'un domaine de connaissance (son ontologie) est d'être exposé à des corrections et reprises de correction à l'intérieur et hors d'un cadre académique. En d'autres mots, l'ontologie d'un domaine est une ontologie à caractère social, exposée aux forces sociales politiquement articulées, ainsi comme à certaines exigences de genre socio-académique : utilité sociale, contribution au progrès scientifique, nombre d'articles d'impact publiés, nombre de docteurs au sein du domaine, total du nombre d'échelon de recherche des membres du domaine reconnus par l'ANECA¹¹, etc., etc.

Si l'on considère comme un exemple le cas d'espèce du domaine de l'Éducation Musicale (en Espagne, officiellement « Didactique de l'Expression Musicale »), il est évident le façonnage, le procès d'ajustements et de réajustements que le contexte académique et social lui fait subir. De cette façon, son évolution historique voulut que ce domaine passe d'être un domaine sans lendemain, marginal, à se transformer en domaine « émergent » (d'après la qualification que la propre administration lui appliquait avec une connotation positive) au moment de la mise en œuvre de la Licence d'enseignant du Primaire en Éducation Musicale, pour être, quelques années plus tard, condamné à l'oubli. Ceci dû à l'interprétation erronée (lire, intéressée) du Processus de Bologne par les autorités espagnoles (sans

¹⁰ La nomenclature internationale pour les domaines de la Science et de la Technologie que l'UNESCO divise en domaines, disciplines et sous-disciplines peut se consulter sur : <https://tinyurl.com/ybdnsmfb> ; dernier accès 30.4.2019.

¹¹ Cette Agence évalue la production scientifique des professeurs entre autres raisons pour qu'ils puissent obtenir une catégorie professionnelle supérieure.

*considérer les efforts des professeurs universitaires pour faire monter à la « surface » la tête de l'« émergence », surmontant les dures épreuves imposées).*¹²

Nous sommes ainsi face à un paradoxe qui fait que si d'un côté « l'être intérieur » du domaine s'est renforcé grandement les vingt dernières années (particulièrement, les dernières années), d'un autre, son « ontologie sociale » en rapport avec le domaine de la Musicologie (pour citer comme exemple un domaine plus proche), s'est dégradée jusqu'à l'inimaginable ce qui semblait, même, impossible. En effet, alors que les études en Éducation Musicale à l'Université espagnole ont passé de se dispenser en 6 semestres en 1 seul (et sans une continuité naturelle avec les études de Master 2¹³), la Musicologie s'est trouvée augmentée de 4 à 8 semestres, à ce qu'il faut ajouter sa continuité dans des études spécifiques de Master 2 (cf. Rodríguez-Quiles, 2017b).

3. Le Triangle Musico-Œdipien

L'Éducation Musicale dans l'enseignement supérieur (aussi bien université que centre privé et conservatoires supérieurs de musique) est arrivée à devenir peu à peu indépendante des autres domaines auxquels elle se trouvait liée, pour se constituer en tant que domaine avec une identité propre. Tel est le cas dans la plupart des pays du centre, du nord et de l'est de l'Europe durant la seconde moitié du siècle passé, étant un paradigme le cas de l'Allemagne. Dans les pays du sud la situation a été toute autre, si bien les causes de cette différence n'ont pas encore été étudiées à fond, c'est un fait bien connu le caractère précaire (sinon inexistant) que subit le domaine de l'Éducation Musicale dans les établissements d'enseignement supérieur en Italie, en France, en Grèce ou en Espagne. Ce dernier pays représente peut-être l'exemple le plus triste connu par une démocratie occidentale. Comme je l'ai déjà exprimé autrefois,

¹² Pour plus d'informations consulter Rodríguez-Quiles (2012).

¹³ Dans les pays d'une forte tradition en Éducation Musicale (tel est le cas de l'Allemagne, l'Autriche et d'autres), pour être enseignant de musique en Secondaire il faut être *Bachelor* et faire un Master spécifique en Éducation Musicale. Ces études, qu'il faudrait revendiquer, n'ont rien à voir avec les études de *Bachelor* et Master (2) qu'aujourd'hui propose l'université espagnole.

Dans la dernière décennie du siècle passé, la loi en vigueur, LOGSE, pour l'éducation non universitaire, forçat d'une façon directe la création d'études universitaires en éducation musicale afin de préparer les futurs enseignants du primaire dans ce domaine de connaissance, ce qui constituât tout un tournant dans l'histoire de l'université espagnole. Si bien ces études jamais n'arriveraient à atteindre une dimension européenne telle que le Processus de Bologne, postérieurement, le recommanda. Mais il n'est pas moins vrai que ceci fut un pas de géant pour notre pays, justement c'est pour cela qu'il est tout à fait incompréhensible que l'Espagne ait reculé en supprimant par un décret ces études du catalogue des formations [universitaires]. (Rodríguez-Quiles, 2012, pp. 9–10)

Si l'on prend comme métaphore le mythe d'Œdipe, l'on pourrait dire que l'Éducation Musicale, comme domaine académique dans les dits pays, se trouve au centre d'un triangle sur lequel agissent des forces de différents types en formant un encadrement sans fissures duquel elle ne peut échapper. Comme en plus, ce Domaine se nourrit cycliquement de personnes formées en Musicologie, en interprétation instrumentale ou en Pédagogie Générale (représentant « des domaines mères »), il s'origine un complexe d'Œdipe de sorte que lorsqu'on se trouve au centre du triangle, on continue à vénérer la « mère » ou « les mères » sans la possibilité de critique, et par conséquent, sans la possibilité d'y échapper.

Dans ce sens-là, le cas de l'Espagne est de nouveau paradigmatique : étant donné la difficulté de pouvoir obtenir un poste dans les rares Départements de Musicologie qui existent, les diplômés et les docteurs de ces départements, qui ont l'intention de faire une carrière académique, finissent par occuper des postes dans les Départements de la Didactique de l'Expression Musicale, dispensant des cours de disciplines pour lesquelles ils n'ont pas de formation pédagogique. De même pour les instrumentistes des Conservatoires Supérieurs et aussi pour le professorat de ces conservatoires qui complètent leur travail avec un autre à temps partiel dans les Facultés des Sciences de l'Éducation¹⁴ où la plupart ont réalisé leur thèse de doctorat. C'est-à-dire, la même situation qui a lieu dans les lycées, se reproduit à l'inverse (et vice-versa), d'où le Domaine, dans

¹⁴ En Espagne, la formation initiale pour les enseignants du Primaire se dispense dans les Facultés des Sciences de l'Éducation. Elles correspondent aux ESPE françaises.

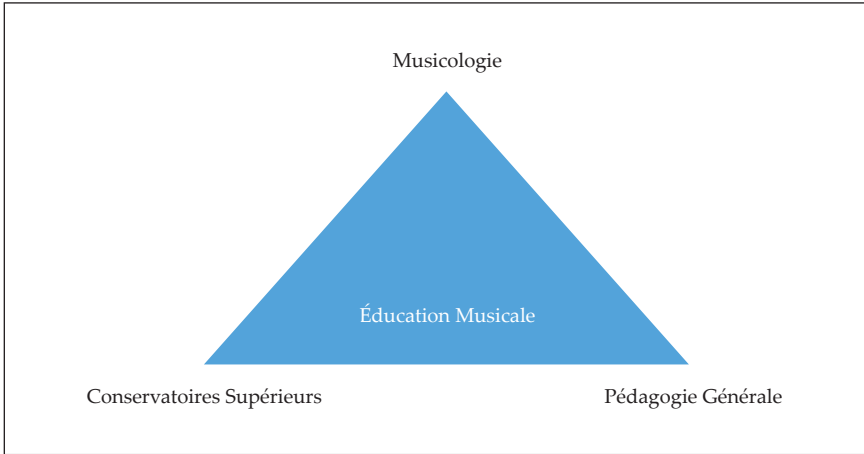


Figure 1 Triangle musico-œdipien.

la plupart du temps, est en main d'un personnel non qualifié et – ce qui est pire encore – d'un personnel dont l'intention est de continuer à faire de la recherche dans les « domaines mère » parce que ce sont ceux qu'ils connaissent et avec ceux qu'ils continuent, normalement, à être en contact.

D'un autre côté, la création d'une « Spécialisation en Éducation Musicale », faisant partie des études généralistes du nouveau *Master 1 d'enseignant du Primaire*, vient remplacer la Licence d'enseignant du Primaire en Éducation Musicale, mais loin d'être une gracieuse concession au Domaine, de part de l'université espagnole, cela est, d'après nous, une stratégie politique consistant à créer l'Autre pour pouvoir mieux le marginaliser. Ainsi, à partir du moment que les nouveaux « spécialistes en musique »¹⁵ sortent de l'université, la société dispose d'arguments plus que suffisants – si elle le voudrait – pour pouvoir se moquer de leur mauvaise préparation. Le Domaine, dans les prochaines années, sera encore plus dévalorisé et, par conséquent, il y aura des arguments dialectiques pour le marginaliser beaucoup plus de ce qu'il l'est à présent, du moment où le triangle œdipien-musical grandit en faveur « des trois mères », le Domaine de l'Éducation Musicale (EM) devient son ombre (Fig. 2).

¹⁵ Rappelons que la spécialisation dure treize semaines de cours en présence, et que les étudiants qui l'a suivent ne doivent pas démontrer, préalablement, de rapport actif avec la musique, ni de connaissances du Langage Musical, ni aucune habileté pour un instrument de musique.

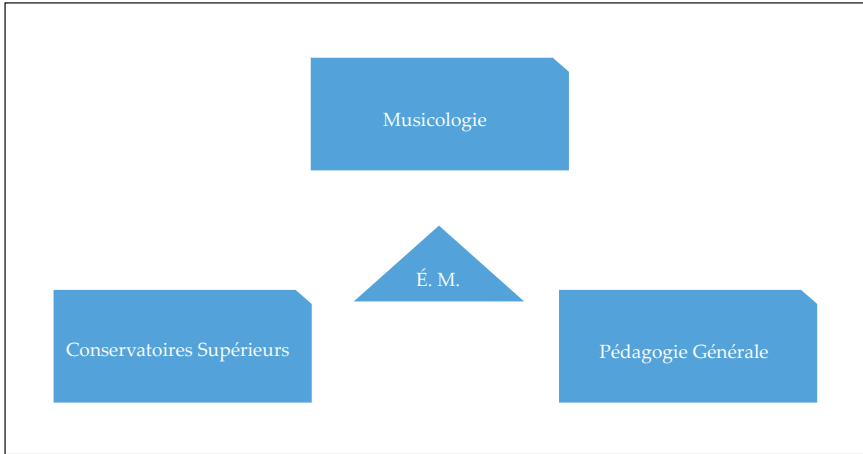


Figure 2 À l'ombre du Triangle musico-œdipien.

4. Précarité vs. précarité – Performance vs. Performativité

Butler emploie le terme *precarity* pour désigner « une condition imposée par la politique grâce à laquelle certains groupes de la population subissent la faillite des réseaux sociaux et économiques d'entraide plus que d'autres, et par conséquent ils sont plus vulnérables aux dommages, à la violence et à la mort » (Butler, 2017, p. 40). De cette façon, « la *precarity* n'est autre que la distribution différentielle de la précarité » (Ibid.).

Ces conséquences, exprimées comme *dommage*, *violence* et même *mort* dont parle la philosophe américaine, ont lieu aussi au sein de l'Académie pour certains domaines de connaissance, si bien subtilement qu'elles passent inaperçues à ceux qui ne sont pas atteints directement.¹⁶ Et cela est ainsi parce que l'institution Université (et encore moins ANECA) ne

¹⁶ Le présent programme de Doctorat de l'Université de Grenade, auquel appartient le domaine de l'Éducation Musicale, impose comme prérequis aux candidats la publication d'au moins un article d'impact dans une revue indexée au *Journal Citation Report* (en défaut, à *Scopus*). Quiconque chercheur qui a essayé de publier au JCR est conscient de la difficulté de cette entreprise et du temps employé (de deux à trois ans, pour la plupart). Si l'on ajoute que les options pour publier au JCR pour l'Éducation Musicale sont presque nulles, il s'agit alors d'un acte héroïque. La question qui se pose est d'où vient cette obligation ? Encore une fois des Facultés des Sciences de l'Éducation (Psychologie Évolutive et de l'Éducation, Didac-

reconnait pas de la même façon tous les domaines de connaissance qui la configurent, ni établit aucune sorte de mesure d'entraide pour les plus vulnérables. Cette forme de précarité académique mène à des situations paradoxales si l'on se réfère au domaine musical ; par exemple, se vanter d'avoir « l'orchestre de l'université » formée par des musiciens étrangers à l'université, la plupart d'entre eux empruntés aux Conservatoires qui, d'un autre côté, ne sont pas dignes d'appartenir de plein droit à cette institution qui les utilisent pour des fins déterminées. Ou par des professeurs qui préfèrent s'aligner (et s'aliéner ?) avec d'autres domaines de connaissance (Didactique et Organisation Scolaire, Psychologie Évolutive, Musicologie...) parce que ceux-ci peuvent leur accorder plus de prestige, mais surtout, plus de facilité au moment de réaliser leur carrière académique.

Ces exemples illustrent les conséquences de faits plus profonds. D'une part, les musiciens de Conservatoire ne sont pas considérés *universitaires*, et ici c'est la langue qui délimite très bien les frontières entre l'une et l'autre institution même si les diplômés de ces deux institutions le sont d'un niveau supérieur. Mais le fait est que nous ne nous référons pas à des diplômés supérieurs de Conservatoire en tant qu'universitaires, bien que leurs *curricula vitae* se présentent de facto comme « diplômés universitaires », à l'instar de beaucoup d'autres pays de notre entourage où cette distinction n'existe pas. D'autre part ces dernières années, les normes que l'Académie impose aux domaines signalent nettement des formes d'*épistémocratie* qui normalisent des conceptualisations face à d'autres. Il suffit de penser au nouveau tour de vis que, récemment, les conditions pour accéder aux différentes catégories d'enseignants universitaires ont subi par l'ANECA. Ou aussi à la propre philosophie des Unités d'Excellence du Ministère de l'Industrie, de l'Économie et de la Compétitivité qui vont seulement contribuer à augmenter l'écart entre les domaines de première et deuxième catégorie (voir troisième) si ce n'est pas aussi d'effacer complètement l'essence propre de certains domaines précaires (depuis l'instant où le professorat de ces domaines se verra obligé d'abandonner, par exemple, des aspects pratiques indispensables pour sa matière afin de se consacrer à publier des travaux théoriques dans des *revues de haut im-*

tique et Organisation Scolaire, Méthodes de recherche et Diagnostic en Éducation, etc.) qui, en aucun cas, considèrent la spécificité des domaines précaires même si dans leurs discours ondulent les drapeaux de l'inclusion, de la prise en compte de la diversité ou de l'éducation pour la démocratie.

pact dans le but de consolider son poste de travail et en sachant que cela, par soi-même, n'est pas suffisant pour un domaine à la dérive).

Il est recommandé, afin de comprendre pourquoi certains domaines (interprétation instrumentale, composition, direction d'orchestre...) ne sont pas reconnus par l'université espagnole, ainsi que pour comprendre la reconnaissance feinte d'autres domaines (l'Éducation Musicale), de s'approcher des façons d'être de leurs membres et de saisir le sens que les concepts « éducation supérieure » et « recherche » ont pour eux. On a besoin, par exemple, de se poser la question sur les façons dont un professeur d'instrument comprend l'enseignement (qui dans la plupart des cas a lieu de manière individuelle *one-to-one*) et où un compositeur de l'avant-garde situe *les frontières de la connaissance* ; mais aussi comment un professeur universitaire d'éducation musicale se voit obligé de redéfinir un programme d'étude pour l'orienter vers une mission impossible : convertir des étudiants, qui ne comprennent pas le sens de la matière dans le contexte de leur études, en futurs professeurs de musique (compétitifs à échelle européenne, d'après les prérequis du Processus de Bologne) et en un temps record (un semestre, 6 ECTS, en tant que seule matière obligatoire¹⁷ pour tous les Diplômes universitaires, et pour la formation des maîtres et pour celle des enseignants du Secondaire). Peut-il y avoir une aussi grande incohérence dans une institution supérieure pour l'éducation et la recherche ?

Le prestige académique d'un domaine de connaissance est lié à ce qu'il existe une manière de présenter ce domaine ; reprenant Butler dans le contexte des Études de Genre, de ce qu'il existe « une condition pour son apparition » (Butler, 2017, p. 45) au sein d'une communauté scientifique de nos jours très globalisée.¹⁸ Depuis les dernières années, en Espagne, cette manière de présentation est réglementée par l'ANECA, qui chaque année impose des conditions chaque fois plus strictes pour attester le statut de professeur universitaire dans ses différentes modali-

¹⁷ Les universités espagnoles ont trois sortes de matières : de formation de base, obligatoires et en option.

¹⁸ Il y a trente ans, je me dirigeai au Professeur de l'Éducation Musicale à l'époque, de la prestigieuse *Musikhochschule für Musik* de la ville de Cologne (Allemagne). Je me souviens encore perplexe de l'affirmation du vieux professeur – faite avec la naturalité qui caractérise le peuple germanique – qui écoutait les inquiétudes d'un jeune andalous sur l'éducation musicale internationale : je n'avais rien à faire dans ce pays, depuis l'instant où l'Éducation Musicale est (l'était alors) quelque chose de *local* liée aux traditions culturelles et artistiques *propres* de chaque peuple.

tés, sans prendre compte des spécificités de certains domaines qui sont contraints de rentrer en concurrence dans des conditions tout à fait défavorables, en forçant avec cela, à effacer, plus ou moins, l'essence de ces domaines comme conséquence logique de la déviation du professorat qui les représente. En effet, les professeurs universitaires des Départements de Musicologie et ceux de l'Éducation Musicale font de moins en moins de la musique de manière régulière comme activité inhérente à leur profession puisque cela est incompatible avec l'activité à plein temps qu'exige la publication d'articles dans des revues de haut impact ; revues qu'à l'heure actuelle sont pratiquement inexistantes pour l'Éducation Musicale, et par ce même la compétence est encore plus dure si on la compare avec ces autres domaines consolidés qui ont plus de ressources, de réseaux et d'infrastructures. Par conséquent, peu à peu on arrive à la grave contradiction de parler de (respectivement, d'écrire sur) l'éducation musicale, à la fois que les professeurs s'éloignent de la pratique musicale active (performance), c'est-à-dire de l'activité musicale dans toutes ces amples manifestations. C'est pour cela que depuis l'Éducation Musicale Performative (Mortiz, 2016 ; Palacios, 2018 ; Ramírez, 2019 ; Rodríguez-Quiles, 2013 ; 2014a ; 2015 ; 2017b, c, e ; 2018a, b ; Salmerón, 2016 ; Soria, 2017 ; Urban, 2017) on alerte de cette contradiction, en promouvant consciemment une pratique musicale éducative et une recherche dans ce domaine de connaissance qui soient (1) d'auto référence, c'est-à-dire, qu'elles soient directement en rapport avec les vies de leurs protagonistes, et (2) qu'elles constituent de nouvelles réalités ; réalités qui tendent à utiliser, à reformuler et même à transgresser les normes qui oppriment et sont imposées par d'autres, en tenant compte que « même que les normes semblent déterminer [ce qui peut] apparaître, elles échouent au moment de contrôler la sphère de son apparition, sur laquelle elles agissent comme la police qui est absente ou insuffisante plus que comme un pouvoir totalitaire efficace » (Butler, 2017, p. 45). En insistant sur cette idée de l'importance d'agir contre des impositions déterminées, l'auteure américaine nous avertit sur ce que signifie renoncer et se plier à certaines normes. Ainsi, en se rapportant à l'identité de genre, elle écrit :

En reconnaissant un genre, on est en train de reconnaître des efforts pour s'accommoder à un idéal réglé dont l'incarnation complète supposera sans doute le sacrifice d'une quelqu'une dimension de la vie de l'individu. Si l'un de nous arrivait à se convertir en un idéal

normatif, alors l'inconsistance, la complexité, tous nos efforts, seraient secondaires ; c'est-à-dire, que l'on perdrait aussi une dimension importante de ce que signifie être vivant. (Butler, 2017, p. 45)

C'est justement cette tendance que l'on observe pour l'Éducation Musicale en Espagne, qui condamne le professorat de ce domaine à ce qu'il finisse d'être vivant musicalement, pour plus *d'échelons de recherche*¹⁹ que l'ANECA ne puisse lui concéder et grâce auxquels il devient reconnu académiquement. De cette *reconnaissance faussée* que Butler condamne très justement dans d'autres contextes et qui est valable aussi pour notre cas. Le problème surgit quand ce professorat accepte sans critique le cadre d'action imposé (l'idéal normatif), agissant même de propagateur des normes de ce même cadre qui les contraint et qu'il arrive à rendre naturel au point de le faire disparaître de son centre d'intérêt. Il renonce ainsi à ce qui est propre et caractéristique de la pratique musicale éducative (ou la réduisant au minimum) et il se préoccupe presque exclusivement de diffuser des tables et des graphiques statistiques dans une ou autre revue avec quoi l'on veut faire constater que ceci est la seule façon de faire éloge de leur domaine. Encore que ce même cadre néolibéral se fut chargé préalablement d'annuler le sens de l'éducation musicale à caractère général pour une société démocratique.

Avant de continuer avec ce fil argumentaire, je veux clarifier que je ne suis point contre la recherche empirique dans ce domaine de connaissance ; bien au contraire, cette tâche est très nécessaire pour continuer à avancer dans n'importe quel domaine de connaissance. Ce que j'affirme est qu'afin que cette recherche obtienne de vrais bénéfices (c'est-à-dire, collectifs et non seulement individuels), elle doit être orientée à l'amélioration des pratiques éducatives au plus large sens et que – pour le cas de l'Éducation Musicale – il ne peut pas y avoir une séparation manichéenne entre la réflexion théorique et l'activité pratique, et que pour cela, les deux facettes doivent être reconnues para l'Académie à part égale parce que

¹⁹ Les échelons de recherche sont le complément de productivité le plus important des universités espagnoles. Au-delà de la petite récompense économique qu'ils représentent, leur obtention est le symbole d'un statut et d'un prestige dans l'université. Aussi, il est le prérequis indispensable, dans beaucoup d'universités qui permet diriger les thèses de doctorat et/ou de participer à des doctorats de qualités.

Dans la pratique, ces échelons sont un système de stratification du professorat universitaire en vertu du CV de recherche, et ils représentent, en plus, l'un des critères le plus important pour la promotion académique.

l'on ne peut pas comprendre l'une sans l'autre. Actuellement, le manque de reconnaissance proscrit de facto à n'importe quel professeur universitaire d'Éducation Musicale qui investit du temps dans la pratique musicale ou la composition comme une part de son identité professionnelle puisque même pas en s'efforçant énormément il pourrait mener à bien les différentes activités de façon parallèle (recherche, enseignement, interprétation, création) aux niveaux d'exigences imposés par les *contrôles de qualités* actuels. Ceci s'accompagne en beaucoup de cas – selon la réalité de chacun – de situations d'usure et de frustration incompatibles avec le développement personnel et professionnel dans un domaine artistique tel que celui qui est l'objet, ici, de considération.

En paraphrasant Butler (2017), dans ces cas-là ce que l'on questionne sont les conditions ontologiques de sa survie au sein de l'Académie, étant cette survivance (l'« être » du Domaine) une des puissantes raisons que l'université espagnole argumente, depuis sa perspective exclusive, pour éviter aux Conservatoires Supérieurs d'accéder à la vie universitaire mais aussi pour empêcher le développement du domaine de l'Éducation Musicale dans notre pays. Contrevenant ainsi la philosophie même de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche depuis l'instant dont rien de cela a lieu dans les pays de notre entourage, traditionnellement avancés dans ces domaines académiques.

Bibliographie

Aunión, J. A. (2013). Artes y filosofía pasan a segundo plano. Algunas asignaturas saldrán perdiendo con la reforma educativa que hoy aprueba el Congreso. En *El País Digital* (28/11/2013). <https://tinyurl.com/ycwysdkh>; dernier accès 30. 4. 2019.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona : Paidós (En version originale année 2015 sous le titre *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Harvard : Harvard University Press).

Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona : Paidós Ibérica.

Gómez, V. (2016). Inútil como Garcilaso o Einstein, en *El País Digital* (31. 12. 2016). <https://tinyurl.com/yc53c5ly>; dernier accès 30. 4. 2019.

LOMCE (2013) *Loi Organique 8/2013, du 9 de décembre, pour l'amélioration de la qualité éducative*. Bulletin Officiel de l'État N° 295, 10/12/2013, pp. 97858–97921.

Moritz, K. (2016). Didaktische Impulse und Umsetzung eines Projektplans zur musikalisch-performativen Aufführung des Bilderbuches «From a distance». Mémoire de Master. Université de Potsdam. Potsdam.

Palacios, J. (2018). Aprendizaje dialógico y performatividad en el aula de música. Evaluación de la identidad a través de la apropiación creativa del folklore. Mémoire de Master. Université de Grenade. Grenade.

Ramírez, M. F. (2019). Educación Musical Performativa para la formación de intérpretes. Un estudio de caso sobre la clase de combo en los estudios superiores de Música Moderna. Thèse de doctorat. Université de Grenade. (En cours).

Rodríguez-Quiles, J. A. (2010a). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *LEEME*, 26, 66–103. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquiles10.pdf>; dernier accès 30. 4. 2019.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2010b). Formación del profesorado de música en Alemania y Austria : una perspectiva centroeuropea. En *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14, 2, 13–28.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2012). Del burro cantor la sombra. Educación Musical en España por movimiento cancrizante. *Eufonía*, 54, 7–23.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2013). Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 1, 45–70.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2014a). Chateando en el aula a pequeños sorbos. Aspectos performativos en culturas digitales escolares (pp. 405–422). En Durán, J. F. *Aprendiendo en el nuevo espacio educativo superior*. Madrid : ACCI.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2014b). Minister Werts Werte. Oder das Ende der Musik im spanischen Schulsystem. *Musik Forum*, 4(4), 36–38.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2015). Música, sexualidad, educación. Tratamiento de la diversidad sexual en la serie de televisión GLEE. *European Scientific Journal*, 1, 236–246.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017a). Music Teacher Training : A Precarious Area Within the Spanish University. En *British Journal of Music Education*. doi: <https://doi.org/10.1017/S026505171600036X>.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017b). Conocimiento complejo, performatividad y práctica coral (pp. 39–45). En Palomares, J. (Coord.) *Escuela de música, escuela de vida*. Granada : Gráficas Alsur.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017c). Rethinking Music Education : Towards a Performative Turn (pp. 19–38). En Rodríguez-Quiles, J. A. (Ed.). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa*. Potsdam : UP Verlag.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017d). *Internationale Perspektiven zur Musik(lehrer)ausbildung in Europa*. Potsdam : UP Verlag.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2017e). Aspectos performativos en educación musical. Estudio de un caso en educación secundaria obligatoria (21–40). *Experiencias y manifestaciones culturales de vanguardia*. Madrid : McGraw Hill.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2018). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena*, 72(229), 1–19.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2018b). Educación Musical Performativa para alumnado de Conservatorios de Música. Implementación y evaluación de un proyecto musical en la Universidad (p. 371–386). En López, V., Sánchez, P. & Botella, A. (Eds.) *Contenidos universitarios innovadores*. Madrid: Gedisa.

Salmerón, M. (2016). Reflexión sobre la práctica docente. Intervención musical performativa en un grupo de alumnos de 6º curso de educación primaria. Mémoire de Master. Université de Grenade. Grenade.

Soria, C. (2017). Intervención musical performativa en comunidades de aprendizaje. Un estudio de caso. Mémoire de Master. Université de Grenade. Grenade.

Urban, D. (2017). Die Ukulele als schulmusikalisches Instrument. Mémoire de Master. Université de Potsdam. Potsdam.

Vernia, A. (2016). Entrevista al Prof. José A. Rodríguez-Quiles. *ArtsEduca. Revista electrònica d'educació en les arts*, 14, 118–127. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2139>; dernier accès 30. 4. 2019.

VV.AA. (2009) *meNet. The European Network for Communication and Knowledge Management of Music Education*. www.menet.info; dernier accès 30. 4. 2019.