

Conservatoires  
de  
France



**Ecoles de musique, de danse,  
de théâtre**

*Des accueils et des  
apprentissages diversifiés  
pour une pratique  
artistique en amateur*

*Un colloque de Conservatoires de France*

*Lundi 1<sup>er</sup> et Mardi 2 décembre 2003*

*à Rezé (Loire-Atlantique)*



Conservatoires  
de  
France



**Ecoles de musique, de danse,  
de théâtre**

*Des accueils et des  
apprentissages diversifiés  
pour une pratique  
artistique en amateur*

« L'éducation artistique est le premier vecteur de la démocratisation culturelle (...).

La formation artistique est reconnue aujourd'hui comme constitutive de l'éducation des enfants et des jeunes. Elle participe à la formation de leur personnalité, développe leur culture personnelle et leur capacité de concentration et de mémoire. Elle prépare ainsi les jeunes à tenir un rôle actif dans un espace de vie en constante mutation en confortant l'intuition de l'échange et la réalité de la pratique collective ».

....

« Les établissements à statut public d'enseignement en danse, musique et théâtre occupent une place particulière : ils ont été les premiers à affirmer, en marge de l'enseignement général, l'importance d'un enseignement artistique offrant, sur des cycles d'apprentissage gradués, l'ensemble des cursus indispensables à une formation artistique de qualité, dans la diversité des styles, des époques et des modes d'apprentissage.

Parce qu'elles en attendent un lien plus étroit avec les pratiques de leurs concitoyens et avec la vie culturelle locale, les collectivités territoriales ont joué un rôle décisif dans l'émergence, le suivi, le rayonnement de ces établissements dont elles ont fait un des dispositifs essentiels de leurs politiques culturelles....

En tant que pôles de structuration d'un enseignement artistique fondamental, ces établissements doivent aujourd'hui être renforcés. Il est nécessaire de mettre en cohérence leur fonctionnement avec les demandes identifiées, les contextes dans lesquels ils évoluent et les orientations qu'ils reçoivent ».

....

« Pôles de référence en matière d'enseignement artistique, les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre ont pour **mission centrale la sensibilisation et la formation des futurs amateurs** aux pratiques artistiques et culturelles ; certains d'entre eux assurent également la formation pré-professionnelle ».

( Charte de l'enseignement artistique spécialisé, janvier 2001)

Si ces principes et cette définition des orientations principales des « conservatoires » sont maintenant admis globalement, il est également patent que les établissements d'enseignement artistique doivent, pour les mettre concrètement en œuvre, poursuivre et accentuer la mutation engagée depuis plusieurs décennies.

De nombreuses questions restent en effet encore posées :

*Les méthodes et les contenus pédagogiques sont-ils adaptés aux envies qui déterminent l'inscription des élèves ?*

*Peut-on envisager un abord de la musique, de la danse et du théâtre de manière « transversale » ?*

*Les possibilités d'accès à la pratique instrumentale sont-elles égalitaires ?*

*Les offres de pratiques sont-elles suffisantes pour répondre aux attentes diversifiées des futurs amateurs ?*

*Les cursus à destination des futurs professionnels, dont les établissements « contrôlés » ont la charge, ne modélisent-ils pas encore trop l'ensemble des dispositifs de formation et d'évaluation ?*

*Comment entendre la parole de ceux qui, en définitive, sont les destinataires de nos formations et particulièrement de ceux qui ne savent pas, n'osent pas, ne comprennent pas, les "non initiés" ?*

*Comment prendre en compte l'angoisse des parents « non-artistes » face à l'apprentissage de leur enfant ?*

Le colloque était organisé par l'association **Conservatoires de France** avec le soutien et l'aide :

de la Ville de Rezé

de l'Ecole Municipale Agréée de musique et de danse de Rezé



# SOMMAIRE

## **DE L'ENVIE DE « FAIRE » AUX PREMIERS PAS DANS**

<b>L'INSTITUTION</b> .....	<b>7</b>
LES MODALITÉS D'ACCUEIL DANS LES ÉTABLISSEMENTS, DE L'EXPLICITE A L'IMPLICITE :	9
COMMENT CONCEVOIR LA PREMIÈRE INITIATION :	
présentation des classes « Maîtres Uniques » .....	17
COMMENT ORGANISER LES DÉBUTS DE L'APPRENTISSAGE INSTRUMENTAL ?	
L'atelier - découverte du CNR de Grenoble .....	23
LES DÉBUTS DE L'APPRENTISSAGE INSTRUMENTAL À L'ÉCOLE MUNICIPALE AGRÉÉE DE MUSIQUE ET DE DANSE DE REZÉ.....	27
L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES DANS L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE, le rôle des parents en cycle 1 .....	31
<b>CHOISIR SON PARCOURS?</b> .....	<b>35</b>
VERS DES « CONTRATS PERSONNALISÉS » EN FONCTION DES DEMANDES DES ÉLÈVES ?.....	37
PEUT-ON IMAGINER UN ENSEIGNEMENT INSTRUMENTAL QUI NE REPOSERAIT PLUS PRINCIPALEMENT SUR LE TRAVAIL « À LA MAISON » .....	47
<b>COMMISSIONS THÉMATIQUES</b> .....	<b>57</b>
QUELLE CONCEPTION DU TEMPS DE L'APPRENTISSAGE ? LA STRUCTURATION SUR LA BASE DU TEMPS HEBDOMADAIRE EST-ELLE LA SEULE POSSIBLE ? ...	59
QUELLE ARTICULATION DES FORMATIONS AVEC UNE PRATIQUE CONTINUÉE ?	
QUELLES ARTICULATIONS AVEC LES ASSOCIATIONS DE PRATIQUE AMATEUR ? ...	63
SUR QUELLES PRATIQUES AMATEURS PEUVENT DÉBOUCHER LES FORMATIONS ?	67
NOUVEAUX ÉLÈVES, NOUVEAUX PARCOURS, NOUVEAUX DIPLÔMES... NOUVEAUX ENSEIGNANTS ?.....	75
<b>SYNTHESE</b> .....	<b>79</b>
<b>INTERVENTION FINALE</b> .....	<b>89</b>
INTERVENANTS .....	101
INSCRITS AU COLLOQUE .....	103



••••• DE L'ENVIE DE " FAIRE " •••••  
AUX PREMIERS PAS DANS L'INSTITUTON

*Il est difficile, voire impossible, de définir avec précision les éléments qui déterminent l'inscription d'un enfant, d'un adolescent, d'un adulte dans un établissement d'enseignement artistique : décision des parents, exemple familial, influence des médias, « vocation » précoce, recherche d'un loisir hors du temps scolaire... Il appartient certes à l'équipe pédagogique d'accompagner chaque élève en l'aidant à confirmer et à préciser son choix. Mais l'établissement lui-même, à travers son projet, ses offres de formation, est-il porteur d'un discours toujours cohérent ? Quel rôle peuvent jouer les parents dans l'accompagnement de leur enfant ? Et peut-on formaliser sans formater, exiger sans sélectionner, répondre à toutes les demandes (des enfants comme des adultes) sans remettre en cause la cohérence de l'offre ?*



## Les modalités d'accueil dans les établissements : de l'explicite à l'implicite

SOPHIE KIPFER

A travers les documents sur l'école dont disposent les familles (plaquettes, règlements, publications...), quelles représentations de la formation artistique transmettent les établissements ?

**D**epuis quelques années ont fait leur apparition dans nos écoles des supports écrits, visuels, qui n'existaient pas auparavant, destinés à présenter l'établissement. Du document photocopié à la brochure imprimée, chaque établissement s'attache aujourd'hui à se présenter et donne de cette façon une image de lui-même. De la conception à la réalisation, certaines phases peuvent échapper au directeur (nos critères esthétiques ne sont pas nécessairement en concordance avec ceux du service communication de la ville...), mais celui-ci porte au minimum la responsabilité du choix des informations qui figureront sur les documents et généralement celle de leur organisation. Nous sommes donc bien en première ligne dans ce nouveau défi de l'image.

Je tiens à remercier la soixantaine de directeurs qui m'ont transmis leurs documents avec une confiance aveugle, sans savoir ce que j'allais en faire, et à les rassurer : non, je ne vais pas, comme l'a supposé une collègue « enfoncer le carambar dans la carie », c'est à dire mettre l'accent sur ce type de maladroites qu'on voit si bien chez les autres, montrer du doigt tel établissement qui met en avant les pratiques collectives et n'illustre le document que de photos individuelles, ou tel autre qui s'applique à utiliser le terme « formation musicale » en précisant qu'il s'agit de « l'ex-solfège »...

Il ne m'appartient pas non plus de donner des conseils en communication. N'étant nullement spécialiste, je ne connais pas la dimension subliminale de telle police ou de telle couleur qui pourrait suggérer plus que d'autres le plaisir de jouer ensemble ou la nécessité de l'effort et du travail régulier...

Mon propos est plutôt de partir d'une analyse d'un ensemble de documents pour essayer de « lire entre les lignes », de déceler l'implicite, c'est à dire ce qui « sans

être formellement exprimé, est virtuellement contenu ».

Il va de soi que, pas plus que vous, initiés, je ne peux porter un regard totalement « innocent » sur ces documents et me mettre totalement à la place de l'élève ou du parent, d'autant qu'on ne peut généraliser leur regard. Disons que j'ai essayé de dégager et d'analyser les contenus « virtuels », qui sans doute ne seront pas analysés par les usagers, mais peut-être seulement « ressentis ».

Un mot enfin sur les différents documents dont j'ai disposé : il apparaît que du simple dossier d'inscription assorti d'une liste d'activités d'il y a une dizaine d'années, on est passé à une prolifération de documents dont les fonctions (et donc les présentations) sont différentes. Chaque type de document s'accompagne d'un mode de diffusion particulier : large (lieux divers dans et hors de la ville), limitée (réservée aux élèves), ciblée (réservée à certains lieux ou à certaines personnes).

Vous m'avez ainsi transmis :

- Des plaquettes ou dépliants, majoritairement imprimés
- Des « livrets d'accueil », majoritairement imprimés, destinés aux élèves.
- Des présentations de saison, en général imprimées avec le plus de soin.
- Des journaux ou lettres d'information, sous des présentations diverses.
- Des documents « annexes », signalant une activité nouvelle, détaillant un cursus, précisant un fonctionnement... toujours photocopiés (sur du papier couleur !).
- Des dossiers d'inscription, photocopiés ou imprimés, de présentation toujours administrative.

Certains documents ont une vocation clairement lisible, en tout cas pour leurs destinataires, et peu sujette à controverses : dossier d'inscription, présentation de saison, documents annexes. D'autres peuvent laisser plus songeurs quant à leur vocation : c'est le cas des plaquettes et livrets d'accueil. Ce sont ces documents qui m'ont intéressée pour cette étude, justement parce que leur objectif est plus brouillé : à travers eux, s'agit-il d'informer, d'expliquer, de communiquer, d'attirer ?

Sans m'attarder sur l'analyse des formes et des présentations, j'ai choisi de traiter deux thèmes qui apparaissent comme des revendications récurrentes, au demeurant fort « louables »: celui de « l'ouverture à tous » et celui de la « qualité ».

## **Un établissement « ouvert à tous »**

C'est un principe généreux affirmé dans la quasi-totalité des cas dans le « mot de l'élu » qui figure en début de document. On comprend aisément pourquoi.

Même si certains le modulent avec prudence (« ouvrir l'accès à la musique au plus grand nombre »), ce principe est la plupart du temps repris ou décliné dans la suite

du document.

Cette revendication d'une « ouverture à tous » est essentielle puisque, si on la considère « en creux », elle laisse entendre que, dans l'inconscient collectif, un établissement d'enseignement artistique pourrait être un lieu « réservé », sinon d'exclusion. Un lieu réservé par exemple : à des tranches d'âge, à des styles de musique, à des catégories socioprofessionnelles, à des élèves « doués » ou d'un certain niveau, etc.

Si on regarde de plus près la façon dont ce principe d'ouverture à tous est décliné dans le document, on s'aperçoit que la notion d'ouverture à tous peut prendre différents sens, qui traduisent (trahissent ?) des représentations personnelles :

- **Ouverture à l'ensemble d'un territoire** : la notion est principalement sensible dans le mot de l'élu. L'école offre bien un service à l'échelle d'un territoire : l'accent est mis principalement sur le service rendu aux habitants la commune ou de la communauté de communes, le fait d'accueillir des élèves extérieurs étant plutôt mentionné comme un signe de rayonnement. Cette conception de l'ouverture aux habitants d'un territoire est souvent confirmée par des tarifs différenciés.

Il peut y avoir aussi la volonté de proposer un service à un territoire traditionnellement pauvre en matière d'enseignement artistique, comme le territoire rural, ou d'irriguer certains quartiers (« *développer les pratiques en milieu rural* », « *souci de proximité et d'accessibilité pour tout un territoire* », « *offrir des cours décentralisés* »).

- **Ouverture à toutes les catégories socioprofessionnelles** :

Si certains documents traduisent clairement cette conception de l'ouverture (« *démocratiser l'accès aux pratiques artistiques* »), le témoignage le plus probant est le nombre très important d'écoles qui ont établi un barème de droits d'accès en fonction du quotient familial (dont le détail, complexe, prend parfois une place démesurée dans la plaquette).

- **Ouverture à tous les âges** : cette « représentation » n'est pas une préoccupation d'élu, elle apparaît plutôt dans le corps du texte qui signale que l'établissement est « *ouvert à tous (enfants, jeunes et adultes)* » ou mène des « *actions de la petite enfance au troisième âge* ». Un dépliant va jusqu'à en faire son accroche en titrant : « *musique pour tous, sans limite d'âge* ».

Mais s'il existe bien généralement des propositions d'accès pour tous les âges, on voit bien que les possibilités ne sont pas les mêmes pour tous : les adultes sont généralement accueillis dans les cours de culture musicale, dans les ensembles (parfois avec condition de niveau), mais dans les classes d'instrument, ce sera en fonction du nombre de places, et parfois pour une durée limitée. Et dans les établissements où la présentation des cycles est assortie d'un tableau, certes indicatif des « âges correspondants », un jeune de 14 ans qui a envie de commencer un instrument ne se sentira pas forcément le bienvenu...

- **Ouverture à tous les styles** : pour l'adjoint à la culture de Rezé par exemple, cette conception de l'ouverture à tous est clairement exprimée. « *La ville de Rezé a toujours eu à cœur de donner accès à la culture à tous les habitants. Vous découvrirez donc une école ouverte à « toutes » les musiques, accueillante pour la pratique musicale amateur et largement impliquée dans l'animation culturelle* ». Il est souvent clairement exprimé que cette forme d'ouverture est une façon de répondre à une demande sociale : il s'agit de « *répondre aux attentes d'un large public* », de proposer des « *cours riches et multiples, adaptés aux goûts et aux envies de chacun* ». Enfin, la revendication est parfois très militante : « *Envie de musiques ? Il existe à (...) un lieu où l'on enseigne les musiques, toutes les musiques !* »

- **Ouverture à ceux qui « ne savent pas », les « non initiés »**. On peut dire que l'existence même de la plaquette ou plutôt du livret d'accueil est une façon de marquer un intérêt particulier pour ces « exclus ». Dans certains cas, la volonté pédagogique est très marquée : telle ENM propose par exemple un « glossaire » sur « la vie de l'établissement de A à Z » ; dans une autre, le livret se veut une sorte d'accompagnement pas à pas d'un parent non initié ; une autre enfin, dont la plaquette s'ouvre par une série de questions (« *savez vous que ?* »), diffuse un fascicule d'accompagnement intitulé « choisir son instrument ». Il y aurait beaucoup à dire sur la façon dont les documents jouent à cet égard leur rôle d'encouragement, d'incitation, de « désinhibition ». C'est en effet un domaine où l'implicité règne en maître...

Quelques exemples en vrac :

Les simples **maladresses** : « *l'alto est, comme son nom l'indique, l'alto de la famille* »...

L'emploi d'un **vocabulaire** d'initiés, dont les professionnels ne perçoivent plus la dimension spécialisée : outre les sigles non expliqués (FM, DEM...) le lecteur doit se débrouiller pour comprendre ce que sont les « départements ou disciplines spécifiques », ou encore les « ateliers ». A ces mots ou expressions un peu fourre-tout, au sens confus, s'ajoutent ceux qui nous sont si familiers mais qui pour la majorité appartiennent plutôt au registre de l'enseignement supérieur (« cursus », « dominante »).

L'utilisation de **signes** mystérieux ou d'**images** qui contrecarrent le désir de pédagogie en donnant l'image d'un univers complexe : si on met à part la traditionnelle clé de sol, connue de tous (mais faisant aussi référence au « solfège »), beaucoup de plaquettes s'agrémentent d'extraits de partitions qui, semble-t-il, sont d'autant plus esthétiques qu'elles sont complexes (polyphonies chargées, écritures

contemporaines, partitions manuscrites...). Cas un peu extrême, cette école qui décrit en première page : « *l'élève est guidé à travers l'ENMD grâce à une signalétique musicale basée sur la série de douze sons de l'opus 24 d'Anton Webern. Son plan propose au visiteur un voyage à travers la partition musicale. En attribuant une note de musique à chaque salle, l'espace se trouve ainsi transposé dans le monde des sons et des silences, ce qui crée une signalétique du lieu originale* » (vous qui n'y connaissez rien, soyez les bienvenus !). Certaines **photos**, à travers un caractère esthétique certain, peuvent également donner l'impression d'un univers « mystérieux » et réservé (Que contiennent ces boîtes aux formes étranges ? Saurais-je lire toutes ces signes musicaux ? Pourquoi ont-ils l'air si sérieux ?). On pourrait faire la même remarque sur certaines **citations** d'écrivains ou d'artistes, plus ou moins obscures pour tout un chacun.

- **Ouverture à tous les niveaux** « des amateurs aux futurs professionnels ». Ici, l'enseignement est « *complet, riche et adapté, que vous soyez débutant ou confirmé* ». Là, il est « *ouvert à tous, quel que soit votre niveau* ».

On notera que selon la catégorie d'école, une même formulation fait appel à des représentations opposées : pour certaines écoles non classées (souvent associatives), elle veut dire que même les élèves voulant devenir professionnels auront la possibilité de recevoir une formation adaptée ; pour les écoles contrôlées, elle veut plutôt affirmer que contrairement aux idées reçues, les futurs amateurs y trouvent leur place autant que les futurs professionnels.

Là aussi, on pourrait gloser sur la façon dont les futurs élèves potentiels peuvent percevoir les choses : sans entrer dans un débat qui sera repris plus tard dans la matinée, il transparait que la présentation des cursus, les allusions aux tests d'entrée sont bien là pour faire entendre à chacun qu'« ouverture à tous » ne signifie pas « accès à tous ».

## La qualité

Il nous paraît naturel de revendiquer la qualité. Et beaucoup le font, de l'école associative au CNR, ce qui montre l'importance de se pencher sur la notion même de qualité et sur la façon dont elle est présentée. Le terme revient en effet régulièrement, tant pour qualifier l'enseignement (et les enseignants), que la pratique (« amateur de qualité »), ou même l'équipement.

Premier constat : en procédant toujours par l'analyse « en creux » on peut supposer que le fait de **mentionner que l'établissement propose un enseignement de qualité sous-entend que d'autres ne le font pas**. Signe

révéléateur sur ce plan : certaines plaquettes ne font référence à la qualité que pour les cours décentralisés dans les quartiers (sous-entendu : « vous aussi avez droit au meilleur »), ou pour la danse (où le secteur concurrentiel est important, le sous-entendu devenant dans ce cas : « dans le privé, c'est sans doute moins bon »).

Une analyse plus fine permet de distinguer deux approches différentes de la notion de qualité : les écoles qui **revendiquent** la qualité comme un choix, un objectif, et celle qui **affirment**. « *Pour une pratique musicale de qualité* » n'est pas la même chose que « *un enseignement artistique de qualité par des professeurs diplômés d'Etat* » (en exergue sur une plaquette dont cette phrase est le seul texte). Dans le premier cas, c'est l'élève qui est mis en avant, dans le second, c'est l'établissement (même si c'est l'élève qui est censé en bénéficier). Il y a dans le second cas une qualité proclamée, cautionnée par la référence au « diplôme d'Etat » (dont les non initiés ne savent pas ce que c'est). Or on sait bien que le diplôme des enseignants est peut-être une condition nécessaire, mais rarement suffisante. Seulement le public ne le sait pas (a priori). On a donc une démarche de conditionnement, qui d'une part souligne (sur-dimensionne ?) l'importance du diplôme, d'autre part diffuse un message sous-jacent : l'échec éventuel d'un élève ne pourra pas être imputé à l'école ni aux enseignants...

La qualité revendiquée appelle quant à elle au moins deux questions :

- 1) Est-il vrai que le public recherche la qualité, qu'il est, comme l'affirme un sénateur-maire « avide d'une formation artistique de qualité » ?
- 2) Y a-t-il consensus sur la notion de qualité ?

J'oserai une comparaison (un peu ras de terre) : lorsqu'on parle d'« une paire de chaussures de qualité » on sait a priori ce que ça veut dire : que les chaussures vont durer longtemps (et qu'on va les payer cher). Il y a consensus sur la notion de qualité quand elle est rapportée à une paire de chaussures. Mais le critère de qualité est-il nécessairement déterminant dans la satisfaction d'avoir acheté une paire de chaussures ? Certains préféreront avoir de nombreuses paires qu'ils assortiront à des vêtements etc. La qualité de l'achat fera alors référence à l'usage destiné de la paire de chaussures et non à la qualité même du soulier.

Dans le cas de l'enseignement artistique, la notion de qualité fait appel à des représentations multiples, aussi bien chez les enseignants que chez les usagers. Comme elle n'est jamais définie, elle est inconsciemment liée aux contenus développés dans les documents. De ce point de vue, le constat est à faire : c'est l'association « qualité = haut niveau » qui ressort de façon flagrante.

Attention : je ne suis pas en train de dire que l'école doit répondre à toutes les attentes, même de ceux qui n'auraient pas d'exigence de qualité. Il est clair que

l'établissement se doit de proposer une offre « de qualité ». Mais en proclamant ou même en revendiquant cette qualité, on devrait pouvoir la définir (et donc pouvoir ensuite la vérifier), ce qui est très compliqué. De ce point de vue, un spécialiste de la communication conseillerait peut-être d'éviter de mentionner la qualité mais plutôt de la faire « voir », de la « suggérer », par la qualité même de la plaquette (choix du papier, utilisation de la photo, etc.). La dimension artistique du support permettrait en outre de refléter la dimension artistique des domaines enseignés, si rarement évoqués par ailleurs...

## Conclusion

Si les supports écrits de nos écoles nous semblent importants, c'est bien parce qu'ils constituent pour nous des documents de référence. Au-delà du rôle qu'ils exercent sur leurs destinataires (**information** – pour ceux qui les lisent – mais certainement aussi déjà **sélection**), on peut émettre l'hypothèse qu'ils ont également un impact sur les autres acteurs du projet d'établissement : l'équipe pédagogique comme les élus s'attacheront d'autant plus à « faire ce qui est écrit » qu'ils identifieront de façon positive leur action à travers le document. On peut presque alors considérer ce dernier comme un élément « moteur » du projet.

Mais si, de façon explicite, la plaquette se présente comme une photographie d'un établissement à un moment donné, n'oublions pas qu'elle est aussi une radiographie pour qui s'attache à déceler l'implicite...

Notre profession nécessite souvent des apprentissages « sur le tas » et « en fonction des besoins ».

En plus de celle du savoir-faire purement technique, la réalisation d'un support écrit destiné au public appelle de nombreuses questions : comment ne pas figer l'image d'un établissement qui lui, est toujours en mouvement ? Comment donner à voir et à lire, à comprendre, ce qui est à entendre, à pratiquer, à vivre ?...

L'absence de formation des directeurs dans le domaine de la communication ne doit pas empêcher un effort de réflexion sur les questions directement liées à l'image.

Il y a dans mon village un employé municipal (certains disent encore un « cantonnier ») dont la principale mission consiste à balayer les espaces publics. Eh bien, lorsqu'on souhaite lui emprunter un balai, ce « cantonnier » demande inmanquablement : « Pour quoi faire ? ». Et inmanquablement, avec un sourire un peu condescendant, on lui répond : « Ben pour balayer... ».

Seulement lui, il posait la question sans malice : en spécialiste du balai, il sait qu'il ne vous prêtera pas le même outil pour balayer le parvis de l'église ou le plancher de la salle de danse...

Et vous mesurez tout à coup combien l'univers du balai est immense...

En non spécialiste, interrogeons-nous sur le « pour quoi faire » d'une plaquette ou d'un livret d'élève avant de travailler sur le contenu.

Mais en spécialiste, essayons aussi de percevoir l'air ahuri de l'élève qui vient « s'inscrire au conservatoire » et à qui nous avons, en toute bonne foi, demandé « pour quoi faire ? ».

## Comment concevoir la première initiation : présentation des classes « Maîtres Uniques »

ODILE MICHAUT

**A**près six mois d'un travail de réflexion mené sous la direction de Christophe Duchêne, une première expérience de « classe musicale unique »<sup>1</sup> a démarré au Conservatoire national de région de Nantes à la rentrée 1999-2000. Il s'agissait de faire commencer simultanément l'apprentissage d'un instrument et celui de la formation musicale à un groupe d'enfants âgés de 7 ans et riches d'une année de classe d'éveil.

Depuis cette première « promotion », quatre autres ont suivi au CNR de Nantes, une a démarré à la rentrée 2002-2003 en agglomération nantaise à l'Ecole municipale de Carquefou, deux autres cette année, à l'Ecole nationale de musique et de danse de La Roche-sur-Yon, ainsi qu'au CNR de Lille (classe à horaire aménagé).

Toutes ces classes fonctionnent (ou ont fonctionné) selon des principes de base communs mais ont une physionomie différente, non en fonction des instruments qui sont en jeu, mais de la personnalité des enseignants qui les encadrent.

### **Principes fondamentaux**

Au delà de la notion de démarrage simultané de l'instrument et de la FM, il s'est dégagé de la réflexion qu'il fallait :

- . regrouper plusieurs disciplines instrumentales (le plus souvent 5)
- . relier ces disciplines à la FM par l'intermédiaire d'un enseignant de FM.
- . s'orienter rapidement vers une pratique collective à 5 pupitres
- . pratiquer à tous les niveaux une pédagogie de groupe
- . et enfin constituer une véritable « équipe pédagogique ».

<sup>1</sup> C'est ce terme utilisé à l' ENMD de la Roche-sur-Yon qui semble le mieux convenir à ce mode global d'apprentissage et de pratique musicale.

D'où le passage d'une formation par « maître unique » à une unicité de formation par plusieurs maîtres. En fait le groupe des 15 enfants est encadré par 6 enseignants. Ceux-ci ne sont pas interchangeable mais capables par exemple d'assurer le relais en cas d'absence de l'un d'eux (il n'y a jamais de professeur absent !).

En effet, les 6 enseignants doivent bloquer les mêmes créneaux horaires pour travailler en équipe.

Pour la première expérience chaque professeur d'instrument avait un groupe de 4 élèves et nous nous étions organisés autour de deux cours hebdomadaires d'une heure et étions arrivés rapidement au rythme d'un cours collectif — dirigé le plus souvent par le professeur de FM —, pour trois cours d'instrument. Tous les professeurs sont présents au cours collectif et le professeur de FM assiste aux cours d'instruments.

Au cours des expériences suivantes, le cours collectif a pris progressivement une place plus importante et a été plus fréquemment dirigé par un professeur d'instrument.

Les enseignants préparent les cours en étroite collaboration. Il est important surtout de se mettre d'accord sur la progression à adopter : celle-ci doit tenir compte des notions de base à faire acquérir et de la spécificité de chaque instrument. On a pu noter que pour les besoins de la collectivité il fallait parfois renoncer à une progression établie depuis des lustres et que personne (et surtout pas les élèves) ne s'en portait plus mal ! Les mêmes notions sont ainsi abordées en même temps en FM et en instrument : tous les enseignants y parlent en même temps le même langage. C'est un des grands bénéfices de ces classes.

A l'issue de cette première expérience les professeurs d'instrument ont souhaité (principalement pour les cordes et les claviers) avoir des groupes de trois enfants seulement.

Puisque tout le monde travaille sur les mêmes horaires, la possibilité est ainsi offerte de regrouper les instruments par deux ou trois pupitres.

## **Démarche pédagogique**

Les enfants font tout de suite de la musique en groupe au lieu de « travailler leur instrument » : répéter à la maison ce que le professeur a montré pendant les 30 minutes d'un cours individuel devant maman qui a pris des notes ! Et « apprendre leur solfège ». L'apprentissage musical s'appréhende tout de suite sous tous ses aspects par la pratique collective et la pédagogie de groupe. Sont développées particulièrement les capacités à :

- . écouter les autres,
- . s'écouter,
- . percevoir et gérer sa respiration,
- . se détendre,

- . appréhender et reproduire pulsation et rythme,
- . mémoriser,
- . chanter,
- . se familiariser avec l'instrument en jouant sur les contrastes (modes de jeux, dynamiques...)

Le second groupe que j'ai encadré (percussions, guitares, flûtes, trompettes et trombones) a au cours du 1er trimestre en cours collectif appris à partir avec la respiration, découvrir et choisir ses modes de jeux, suivre les indications du chef pour les dynamiques, et s'arrêter. Flûtes, trompettes et trombones n'ont joué les premiers mois qu'avec l'embouchure de leur instrument. Puis on apprend à :

appréhender l'espace : marches, rondes accompagnées de jeux de rythmes puis danse (branles d'abord très simplifiés puis de plus en plus proches de l'authentique). A la fin de la 2<sup>ème</sup> année, un groupe d'enfants a pu danser le branle de la Montarde, accompagné par les autres enfants qui jouaient.

se servir de son imagination : inventer des comptines (jeux avec les mots, les rimes, les rythmes ), improviser en groupe, inventer de petites mélodies et essayer de les coder pour les rejouer en cours,

lire et écrire en lien avec l'instrument,

transposer à l'oreille en fonction du registre de l'instrument,

transcrire en fonction de la clé de l'instrument.

## **La richesse de cette forme d'enseignement:**

Il n'y a pas deux expériences identiques.

Avec la deuxième promotion avec laquelle je travaillais, chaque professeur d'instrument a souhaité – la seconde année – mener une activité sur chaque période scolaire (six à sept semaines). Exemple : en partant d'un travail sur la pulsation on est arrivé à un travail polyphonique sur une grille de blues (cette approche polyphonique pouvait se faire aussi bien en cours collectif qu'en cours d'instrument ) puis une réalisation complète du blues avec thème et variations sur le thème en fonction des différents instruments.

Le répertoire n'existe pas : il faut transcrire, adapter, arranger.

Le principe de la variation s'est révélé totalement adapté à cette forme de pédagogie : tutti, pupitres par deux ou trois, ensembles de solistes, chacun trouve sa place en fonction de ses capacités.

## Bilan

Il est très positif pour les élèves comme pour les professeurs.

Chez les élèves qui ont suivi ces classes on peut noter que :

- le fait de travailler en groupes ( à géométrie variable ) crée une dynamique,
- les enfants se positionnent davantage les uns par rapport aux autres que par rapport à l'adulte enseignant,
- le jeu ponctuel avec d'autres instruments stimule la motivation et développe la curiosité,
- l'improvisation et l'invention sont facilitées : elles deviennent des jeux à plusieurs,
- l'écoute de l'autre développe l'esprit critique et le sens de l'analyse. Quelques années plus tard, des liens très forts se sont noués entre certains enfants du fait de la musique,
- que tous ont été à une école de respect de l'autre et de tolérance,
- qu'ils ont été très responsabilisés (celui qui n'a pas travaillé son exercice instrumental aura cependant étudié sa partie du morceau collectif pour ne pas pénaliser le groupe et y tenir sa place),
- que les quelques enfants qui ont arrêté la musique l'ont fait par choix (et non à la suite d'une sanction) avec le sentiment d'avoir effectué cependant un parcours musical.

Pour les professeurs cette manière de travailler en équipe est source d'enrichissement mutuel car chacun met sa spécialité au service du groupe et a la possibilité d'observer différentes techniques d'apprentissage, d'échanger du répertoire, de s'approprier des répertoires vocaux de formation musicale. Elle donne aussi la possibilité de parler – en situation – des difficultés rencontrées dans sa discipline et de les confronter avec celles rencontrées par les collègues.

C'est aussi un moyen de rompre une fois pour toutes avec la routine car chaque rencontre en cours collectif ou à deux ou trois groupes instrumentaux réunis apporte son lot de découvertes, d'interrogations, de remises en question.

Une des très grosses difficultés pour le professeur bien rôdé dans son enseignement est justement de rompre avec ses habitudes – ne pas exiger un résultat immédiat, permettre l'erreur, laisser à l'enfant le temps de la découverte et de l'expérimentation – et surtout de refuser d'établir des comparaisons de niveau entre ces enfants des « classes musicales uniques » et les élèves formés traditionnellement en 30 minutes hebdomadaires de cours.

## **Quelques mots des dispositions matérielles ...**

### **Les contraintes :**

Elles concernent, on l'aura compris, les horaires: mêmes créneaux pour tous. Les salles : pas trop éloignées les unes des autres pour permettre les regroupements. La salle de cours collectif : elle doit pouvoir accueillir enfants et enseignants avec les instruments, et être assez vaste pour permettre de danser et éventuellement accueillir des visiteurs (les parents ponctuellement, d'autres collègues).

### **Le coût :**

Il n'y a pas de surcoût à cette pratique pédagogique: les moyens sont simplement mutualisés. Au CNR de Nantes les élèves en IM1 ont deux cours d'1 heure par semaine de FM = 2 heures, en IM2 ils ont toujours les 2 heures de FM plus 30 minutes lorsqu'ils commencent un instrument = 2 heures 30.

Actuellement avec des groupes de trois élèves le dispositif mis en place accorde: 30 minutes de chant choral avec le professeur de FM suivi de 45 minutes de cours collectif (ou éventuellement de cours d'instrument) un premier jour, 45 minutes d'enseignement instrumental le second jour d'où un total de 2 heures d'enseignement.

## **En guise de conclusion**

Cette forme d'éducation musicale liée à la pratique collective crée une grande motivation chez les enfants et les rend très vite autonomes : il n'est pas rare de les voir sortir leur instrument avant l'arrivée de leur professeur et de commencer à jouer dans le couloir... L'évidence du plaisir qu'ils ressentent à faire de la musique est extrêmement gratifiante pour les enseignants qui – s'ils l'ont choisie – ne peuvent que se sentir portés par cette démarche et sont heureux de s'y investir.



# Comment organiser les débuts de l'apprentissage instrumental ? L'atelier - découverte du CNR de Grenoble

CATHERINE BAUBIN

La situation de départ, à partir de laquelle cet atelier a été élaboré, est assez conventionnelle : la plupart des enfants débutants s'inscrivant au conservatoire effectuaient – plus par habitude que par obligation imposée par l'institution – une année de FM avant de commencer l'apprentissage instrumental. La justification pédagogique de cette organisation semblait minimale : tous les enfants grenoblois bénéficiant d'un éveil musical par des musiciens-intervenants du CNR, à l'école primaire, un « éveil » préparatoire à l'apprentissage musical semblait inutile, et si certains enseignants de FM avaient à cœur d'utiliser cette première année pour de faire connaître les instruments aux enfants, cela restait très marginal. La justification était donc plutôt d'ordre administratif, puisqu'en créant un effet de sas, cette première année de FM permettait de connaître et de gérer le nombre de débutants en instrument.

Parallèlement à ce constat, émergeait des réflexions pédagogiques le désir, tant des enseignants d'instruments que de ceux de FM, de généraliser les débuts conjoints de l'instrument et de la FM : il fut donc décidé de supprimer cette première année préalable, mais par contre de mettre en place une activité qui permette un vrai choix de l'instrument.

## Le dispositif

Cet atelier s'adresse à des enfants de niveau CP. Les enfants sont, par groupe de 12, confiés à un musicien-intervenant. Ils ont deux séances par semaine (actuellement ces deux séances s'enchaînent, avec un temps de récréation entre les deux).

La première séance se fait en groupe, avec le musicien-intervenant : elle est consacrée à un travail d'écoute, de découverte des instruments, mais également tient lieu d'espace de parole, au cours duquel les enfants parlent de ce qu'ils ont fait avec les instruments, échangent, s'expliquent, etc.

La deuxième séance est consacrée aux instruments, par petits groupes de trois, chaque trio étant confié à un professeur d'instruments pour trois semaines. (Cela suppose donc que tous les enseignants instrumentistes concernés par l'atelier soient présents et disponibles à la même heure).

Pour faire « tourner » les enfants sur tous les instruments, l'année est découpée en 4 périodes de 7 semaines et les instruments répartis en 4 groupes de 4 instruments : avec 4 ateliers de 12 enfants, l'organisation est idéale.

Chaque période de 7 semaines se découpe de la façon suivante :

semaine 1 : présentation du groupe d'instruments aux 12 enfants de l'atelier – à l'issue de cette présentation, chaque enfant choisit 2 instruments (avec l'aide du musicien-intervenant qui joue également un rôle de régulateur)

semaines 2, 3, 4 : trois séances du 1<sup>er</sup> instrument choisi (quatre groupes de trois enfants)

semaines 5, 6, 7 : trois séances du 2<sup>ème</sup> instrument choisi (quatre groupes de trois enfants)

A la fin de l'année, chaque enfant aura donc vu 16 instruments, et en aura essayé 8, de façon assez approfondie, puisque sur 3 séances. Certains instruments ne peuvent être mis dans le dispositif (généralement pour des questions de disponibilité de l'enseignant) : dans ce cas, une séance de présentation est organisée, de façon ponctuelle, pour tous les enfants.

A l'issue de l'atelier, les enfants auront exprimé leurs choix auprès de l'intervenant : ces choix seront mis en parallèle avec les demandes d'instruments des parents. En cas de divergences très importantes entre choix des parents et choix de l'enfant, une négociation est faite auprès des parents par le musicien-intervenant d'abord, et éventuellement la direction. En dernier lieu, le choix définitif revient aux parents : mais le cas du parent qui ne veut en aucun cas tenir compte du choix de l'enfant est extrêmement rare (un cas chaque année).

## Les particularités de ce dispositif

Le fait d'avoir confié cet atelier à des musiciens-intervenants constitue sans doute l'originalité, et le point fort, de ce dispositif. En effet, sans le travail de mise en perspective, de régulation et de reformulation des envies et des découvertes des enfants, il est probable que ceux-ci choisiraient suivant des critères aussi aléatoires que lorsque l'atelier n'existait pas (le dernier instrument qu'ils ont vu, ou celui choisi par leur meilleur copain, ou encore celui qui plaît tant aux parents ...).

D'autre part, le musicien-intervenant, outre qu'il gère le groupe (et permet que les enfants ne soient pas perdus dans une organisation quelque peu complexe) et mène un travail collectif autour des instruments, a également un rôle de « référent pédagogique » et de médiation auprès des enseignants d'instrument, et ce grâce à la réelle connaissance qu'il a de l'enfant de cet âge dans son milieu habituel. Enfin, et ce n'est pas la moindre de ses fonctions, il joue un rôle essentiel comme interlocuteur des parents, souvent perdus face à la musique en général et à l'institution en particulier : il est alors un maillon essentiel dans l'ouverture de l'établissement à de nouveaux publics.

Ce nouvel atelier a également suscité des recherches et innovations pédagogiques de la part des enseignants d'instrument : en effet, il s'agit, non pas de commencer un apprentissage, mais de « faire goûter » - et sur 3 séances, ce qui suppose de dépasser la simple présentation. D'autre part, il paraissait important, dès cette première année, de mettre l'accent sur la nécessité - dans l'apprentissage musical - d'un suivi à la maison : il a donc été demandé aux enseignants d'imaginer ce qu'ils pouvaient demander aux enfants comme « entraînement à la maison », qui ne soit pas un travail instrumental puisque ceux-ci ne disposent pas d'instrument et qu'il ne s'agit pas encore d'apprentissage proprement dit. On a pu constater que les enseignants ont rivalisé d'ingéniosité et de créativité dans ce domaine, faisant part également du grand plaisir qu'ils avaient de mettre en œuvre des idées ou des activités nouvelles.

L'unicité de temps et de lieu de l'ensemble de l'activité, si elle rend son organisation un peu complexe, est un point fort pour les familles, de même que la présence rassurante (parce que proche de ce qu'ils connaissent à l'école) d'un musicien-intervenant : cela constitue donc un facteur favorisant l'accès à la musique des publics ne fréquentant pas - et souvent parce qu'ils le jugent inaccessible - l'enseignement spécialisé.

## **Incidence sur le choix de l'instrument**

On peut constater, après trois années de mise en place de cet atelier :

- une répartition assez diverse des choix d'instruments
- une demande très faible dans les instruments habituellement les plus demandés (piano, violon)
- une bonne concordance entre choix des enfants et choix des parents (la différence réside généralement dans l'ordre du choix, ou sur le troisième instrument choisi)
- la diversité et la bonne répartition des demandes ont permis, par exemple l'an dernier, de répondre à la demande du 1<sup>er</sup> choix auprès d'environ les deux-tiers des enfants, et du deuxième choix pour les autres.

Enfin, si l'on ne dispose pas encore de recul suffisant pour mesurer l'impact que cette activité peut avoir, ensuite, sur l'apprentissage instrumental de ces élèves, l'un des effets positifs de cette activité nouvelle a été qu'elle constitue une bonne réponse à la difficulté que rencontre le CNR de se rendre accessible aux publics non avertis.

# Les débuts de l'apprentissage instrumental à l'école municipale agréée de musique et de danse de Rezé

MIREILLE POULET-MATHIS

## Préambule

Il faut d'abord parler du contexte : le nombre d'heures d'enseignement a augmenté de 15 heures hebdomadaires grâce à une aide du conseil général il y a deux ans ; sinon, la ville est à budget constant depuis environ 10 ans pour l'EMMD. Je vais parler des débuts de l'apprentissage instrumental et vocal, et des débuts en danse contemporaine. Je ne parlerai pas de l'accueil des enfants ou adultes qui souhaitent perfectionner une pratique instrumentale ou vocale, ou s'inscrire à des ateliers de pratique collective demandant une certaine expérience. Le début concerne les enfants, et les adultes.

L'importance des listes d'attente est un gros problème pour nous, pas tant sur les questions de répartition dans les choix d'instrument qu'une difficulté qui concerne toutes les activités de l'école.

## Le contexte

L'EMMDA de Rezé c'est 800 élèves dont 350 instrumentistes, 150 danseurs, 300 élèves en ateliers de pratique collective.

*Cette année, 170 nouveaux ont été pris (dont 60 en instruments), 147 restent en attente de leur choix prioritaire. Sur ces 147 : 90 personnes n'ont pu être prises, quelle que soit leur demande.*

*75 demandes de cours d'instruments ne sont pas satisfaites (ils ont parfois été pris en atelier de pratique collective) et 11 demandes en danse ne sont pas satisfaites.*

Le projet d'établissement en « très » bref ! : Ouverture à tous les publics. Donner à tous le goût et les outils pour une pratique amateur de leur choix. Droit à la lenteur, ouverture aux handicapés, ouverture aux adultes ... Danse : objectif : baisser le nombre d'élèves pour pouvoir proposer une formation plus approfondie. Musique : toutes les musiques.

Le choix a été fait de ne pas sélectionner à l'entrée sur les capacités et/ou la

motivation, puisque c'est à nous de leur donner ces capacités et cette motivation. Souvent, les enfants découvrent réellement ce qu'est la musique ici, en la pratiquant, et au bout de deux ou trois ans.

Il reste que je suis obligée en tant que directrice, de faire des choix et c'est le moment le plus difficile de mon métier. Pour moi, cela va dans un sens contraire à toutes les autres actions de démocratisation de l'accès à la pratique musicale et chorégraphique que nous menons parallèlement.

## Les procédures

Les inscriptions et réinscriptions ont lieu en juin. L'accueil est individuel, pour tous. On y passe le temps qu'il faut, pour bien comprendre la demande et présenter toutes les possibilités qui y correspondent. (La demande n'est pas toujours clairement une demande de pratique instrumentale. Il arrive souvent que les parents expriment une volonté que leur enfant fasse de la musique, mais ne sachent pas préciser). On présente les critères de sélection des dossiers. Chacun peut faire une demande en danse plus trois demandes en musique. La danse et la musique sont traitées séparément ; les trois demandes en musique sont priorisées, une seule sera (« peut-être » pour les nouveaux !) satisfaite.

Il y a un certain nombre d'enfants qui auront fait cinq ans de pratique collective dans l'école avant d'avoir eu une place en instrument !

## Les critères de sélection des dossiers des nouveaux qui débutent

1 <sup>er</sup> tri	Nouveaux élèves					
2 <sup>o</sup> tri	Rezéens			Extérieur à la commune		
3 <sup>o</sup> tri	1 <sup>o</sup> choix	2 <sup>o</sup> choix	3 <sup>o</sup> choix	1 <sup>o</sup> choix	2 <sup>o</sup> choix	3 <sup>o</sup> choix
4 <sup>o</sup> tri	Enfant		Adulte		Adultes	
5 <sup>o</sup> tri	Date d'inscription					

Pas de possibilités de plusieurs disciplines instrumentales, sauf si en fin de course, il reste de la place (quand on a pris tout le monde).

Choix possibles pour ceux qui n'ont jamais fait de musique :

Enfants CP et CE1, Eveil et initiation en danse et en musique. Une présentation d'instrument est faite pour tous les enfants d'initiation.

Enfants à partir du CE2

- Instrument – FM avec pratique vocale et instrumentale
- Pour ceux qui n'ont pas fait de choix d'instrument ou qui n'ont pas eu de place :

Formation musicale voix-percussions : 3/4 d'heure d'atelier percussion et 3/4 d'heure d'atelier vocal, avec apprentissage des bases de formation musicale et de culture musicale (trois années possibles : FM1, FM2, FM3, et passerelle avec le cursus formation musicale pour instrumentistes lorsqu'ils sont pris en instruments)

Atelier de création et d'interprétation instrumentale : 1h15 de travail de création avec des supports comme des textes, des images, des films, des œuvres d'art. Pas de lien avec l'écrit. Peut intégrer également des débutants instrumentistes pour qui c'est la pratique collective

Parcours vocal : chorale + technique vocale, spectacle vocal, formation musicale voix percussion (1 à 3 disciplines au choix)

Atelier de percussions africaines pour adolescents

Adultes :

Instrument

- Pour ceux qui n'ont pas fait de choix d'instrument ou qui n'ont pas eu de place :
- Chorale adulte
- Technique vocale (autour de la chanson)
- Atelier percussion africaine
- Atelier de percussion afro-cubaine

Partenariat avec l'université permanente et Tremolino pour des cours qui ont lieu ici, à La Balinière, pour les adultes.



# L'accompagnement des élèves dans l'enseignement artistique, le rôle des parents en cycle 1

MAGUY BAUDRY

Lorsque l'on m'a demandé de participer au colloque d'aujourd'hui, modestement, je me suis demandé ce que j'allais bien pouvoir vous raconter. Pour moi, être parent d'élève d'école de musique, c'est comme être parent d'un jeune sportif ou bien d'un jeune lecteur, s'il n'y a pas de livres à la maison, si personne ne lit, l'enfant aura bien du mal à devenir un bon lecteur. Il me semble que les parents ont envie de transmettre à leurs enfants les passions qui les animent, de leur faire partager leurs plaisirs, leurs valeurs, tout ceci était donc une histoire de transmission.

Je suis présidente de l'association de parents d'élèves de l'école de musique de Rezé, association qui compte environ 200 familles adhérentes soit 270 élèves environ sur les 800 inscrits. J'ai donc, lors de notre dernière assemblée générale, dans le but de préparer la rencontre d'aujourd'hui, proposé que nous réfléchissions ensemble à notre rôle de parents d'un jeune élève musicien. J'ai, lors de cette discussion, constaté que la majorité des parents ne vivaient pas avec la musique, qu'elle leur était quasi étrangère et je ne parle pas là seulement de musique dite grande ou classique mais aussi de jazz, de musiques du monde enfin de musique de qualité. Ces parents ne savent pas comment aider leurs enfants. Il faut donc envisager le rôle d'un parent d'élève musicien en tenant compte de cette donnée.

Et puis je me suis dit aussi que je finissais d'élever trois enfants, que si l'un n'est vraiment pas musicien (je vous dirai peut être pourquoi plus tard, si cela vous intéresse), les deux autres sont très musiciens, ils vivent vraiment avec la musique, la musique fait partie de presque tous leurs loisirs, leurs amis sont musiciens, c'est une réussite.

Je peux donc vous parler de ce que je pense du rôle de parent d'un jeune musicien.

Les parents qui sont eux-mêmes musiciens ou ceux qui regrettent de ne pas l'être, ne doivent pas penser tout de suite que leur enfant deviendra un virtuose et lui mettre la pression, le stresser, lui en demander trop. L'enfant doit pouvoir avoir le temps de découvrir son instrument, de passer les étapes de la progression sans idée de compétition ni de concurrence.

Pour les autres, la majorité, s'ils ont décidé d'inscrire leur enfant à l'école de musique, ils vont devoir s'intéresser à la musique :

- écouter des C.D. à la maison (demander conseil au prof, s'informer auprès des connaisseurs, lire des critiques, être à l'écoute, s'ouvrir à la musique).
- aller aux concerts avec leurs enfants (Rencontres musicales de la Balinière à Rezé, Concerts proposés par l'APEGE, L'ARC propose des réductions pour les élèves de l'école)
- savoir profiter des concerts à la télé

Il faut valoriser l'enfant, lui faire jouer un petit morceau : à l'anniversaire de sa grand-mère, à Noël, avec ses frères ou sœurs, s'ils sont musiciens eux-mêmes.

Aller l'écouter à toutes les auditions proposées par l'école, si possible avec d'autres membres de la famille, rester écouter les autres et montrer le plaisir que l'on a à entendre tous ces jeunes faire de la musique ensemble.

Aller parler au professeur, lui parler des difficultés de l'enfant, échanger sur sa personnalité, assister au cours de temps en temps.

S'impliquer dans la vie de l'école, qui n'est pas seulement un lieu d'apprentissage mais aussi un lieu de vie, faire partie de l'association de parents d'élèves, ce qui apporte une grande connaissance de la vie de l'école, des professeurs (cela peut être important pour le choix de l'instrument), de la direction, du projet pédagogique de l'école.

Les premières années l'enfant fonctionne à l'affectif : si ses parents aiment, il fera le maximum pour leur faire plaisir. Mais la première année d'instrument passée souvent les premières difficultés apparaissent ; il faut travailler son instrument un peu tous les jours, le solfège peut paraître un peu rébarbatif et le découragement s'installe.

Plus les parents se montreront intéressés et impliqués, plus l'enfant se sentira motivé et encouragé pour faire les efforts nécessaires à l'apprentissage de la musique, car il ne faut pas se cacher que jouer d'un instrument demande tout de même du travail. On ne fait pas de foot sans deux entraînements par semaine et le match du dimanche matin, aux aurores ! L'investissement pour la musique sera au moins aussi grand. Mais travail ne veut pas dire forcément : douleur, contrainte, on peut prendre son instrument le plus souvent par plaisir, cela dépendra du professeur, de sa manière d'enseigner et de la pression qui pèse sur l'enfant. Et puis faire de la musique, ce n'est pas forcément jouer d'un instrument, si l'enfant est un actif, s'il n'aime pas rester seul dans sa chambre pour travailler, on peut envisager sa participation dans la chorale de l'école, ou dans la création d'un conte musical. Une fois cette étape passée, nous pouvons espérer quelques années de plaisir, pour

arriver à l'adolescence. Période d'abandon.

L'adolescent doit pouvoir avoir accès à un répertoire beaucoup plus ouvert. Les parents peuvent le motiver pour qu'il crée un orchestre ou un groupe avec ses copains.

La participation à des stages, en internat, pendant les vacances est souvent une vraie réponse, les adolescents se retrouvent entre jeunes, font de la musique ensemble toute la journée et préparent un concert qui sera donné en fin de stage souvent dans une grande salle avec un vrai public. Les jeunes en reviennent vraiment heureux, pleins de souvenirs et d'expériences nouvelles, ils s'y font des amitiés réelles qui perdurent et bien souvent leur vie musicale et humaine est alors définitivement en marche.

Ils deviendront alors musiciens autonomes et commenceront à faire de la musique pour eux. Ils pourront alors choisir de devenir des virtuoses ou des amateurs éclairés et, espérons-le, pratiquants, évidemment suivant leur choix le travail ne sera pas le même, mais là encore, nous parents serons là pour les encourager.

Et puis il y a les parents qui ne mettront pas leurs enfants à l'école de musique, pour mille raisons. Pourtant la musique fait partie de la vie, la musique est présente au moment des fêtes mais aussi des enterrements, des hommages, elle accompagne les joies et les peines, elle est présente partout tout au long de la vie, c'est quelque chose qui a à voir avec l'intime, qui fait pleurer, rire, frissonner. D'où l'IMPORTANCE de la musique à l'école, lieu où l'on touche tous les enfants, grâce aux intervenants en milieu scolaire.



*En même temps que l'environnement culturel et social a changé, les attentes des élèves des établissements d'enseignement artistique spécialisé se sont diversifiées. De celui qui se sent prêt à suivre l'intégralité d'un cursus, impliquant un travail personnel quotidien régulier, et qui souhaite le valider par une attestation de « haut niveau de pratique amateur », à celui qui attend de l'institution qu'elle lui offre des possibilités de pratiques adaptées à ses attentes plus « légères », ce sont des élèves de profils différents qui fréquentent aujourd'hui les établissements. Quelles offres sommes-nous en mesure de leur proposer ? Comment proposer plusieurs filières sans les hiérarchiser ?*



## Vers des « contrats personnalisés » en fonction des demandes des élèves ?

YASMINE TOURNADRE

Cette intervention ne peut consister qu'en un témoignage un peu « à chaud », sans recul ni évaluation, de l'expérience menée à l'ENMD de la Communauté d'agglomération du Puy-en-Velay, expérience qui ne comprend que trois mois de mise en place effective après une année d'observation et de réflexion suite à mon arrivée.

La nouvelle charte pédagogique de l'école, dont la naissance est ici relatée, n'étant en aucun cas un règlement ferme et définitif - et le choix du vocabulaire est ici pesé (un règlement n'induisant pas la dimension contractuelle que peut avoir une charte, même si celle-ci a cependant une valeur réglementaire puisque validée en conseil communautaire, en conseil d'établissement et en conseil pédagogique), c'est vraisemblablement à l'aune des remarques et des observations qui arriveront du terrain comme des observateurs extérieurs que l'évolution se poursuivra.

Arrivant en situation difficile (la survie de l'école était en jeu), il m'a fallu naviguer en permanence entre le diagnostic et l'action, situation fort peu favorable à la réflexion, mais néanmoins indispensable : j'avais l'impression de me retrouver en face d'une recette dont la liste des ingrédients n'était pas très claire.  
Seule certitude, j'amenais le sel et le poivre !

### **Les ingrédients**

#### **La géographie :**

Une communauté d'agglomération (60000 hab) de 40 km de long et 25 de large, constituée de 28 communes dont plusieurs de moins de 100 habitants en zone rurale et montagneuse où il ne fait pas forcément bon rouler après 19h en hiver. Pas de transports en commun allant au-delà de 5 km de la ville centre exceptés les cars de ramassage scolaire qui partent dès 18h15 (à la sortie des classes).

#### **La sociologie :**

Une population globalement âgée en Haute-Loire mais le Puy est la ville « jeune ».

Dans les campagnes : une population active agricole et on observe progressivement l'installation de jeunes familles qui fuient la ville centre.

Dans la périphérie de la ville : une population aisée, appartenant soit à un univers très bourgeois, soit à l'univers socio-éducatif ou médical (enseignants, éducateurs, personnel médical, les hôpitaux étant les plus gros employeurs locaux).

Le Puy se partage en quartiers ghettos où ont été entassés les cas sociaux, les émigrés (et pas ensemble, c'est bien cloisonné !) et en appartements ou villas de standing (haute bourgeoisie catholique et tous ceux qui ont résisté aux sirènes de la campagne !).

12000 élèves scolarisés au Puy pour une population de 19000 !

### **Une observation non chiffrable :**

La mixité sociale semble quasi inexistante : chaque monde vit en vase clos. C'est d'autant plus marquant au sein de l'ENMD : les départements musicaux sont marqués par certaines CSP et ne s'entremêlent pas facilement (exemple : le département musique et danse traditionnelles comprend 44% d'enfants d'enseignants ou d'enseignants eux-mêmes, on atteint même 61% si on ajoute les professions sociales et paramédicales. La moitié des enfants d'enseignants ou d'enseignants inscrits à l'ENMD le sont en musique ou danse traditionnelles. A titre de comparaison, ces CSP représentent 11% de l'effectif inscrit en claviers).

### **Les élèves de l'ENMD (830) :**

Des élèves en âge scolaire (majoritairement scolarisés dans l'enseignement privé catholique riche de ses options obligatoires et de ses exigences scolaires intraitables).

24% d'élèves adultes actifs ou retraités

Quasiment pas d'élèves en instrument entre 18 et 25 ans : l'université est loin et les transports en commun impraticables. Cela dit, les étudiants rentrent dès le vendredi soir et se jettent sur les orchestres et les ensembles (exclusivement programmés les vendredis soirs et samedis pour cette raison).

### **Une pincée d'histoire :**

L'école a un lourd passé élitiste dans la plus pure lignée du XIX<sup>ème</sup>, et n'a que très récemment découvert l'usage des cycles et l'importance de son rôle d'acteur de la vie culturelle locale avec l'arrivée de mon prédécesseur. Cette découverte s'est faite au profit d'un très fort développement des pratiques d'ensembles instrumentaux, des chorales et d'une pédagogie de projet.

## **Quelques cas issus tout à la fois des spécificités locales et très certainement rencontrés dans bien d'autres écoles**

### **Cas n°1 : Résultat tristement pervers...**

Entretien vécu avec des parents dévoués, à l'écoute, me parlant de leur fils en terminale au « Pensionnat Notre-Dame de France » (c'est le lycée coté local) :

« Il prend le car de ramassage scolaire tous les matins à 6h30, sort du lycée à 18h, puis va au cours de percussions de 19h à 19h50 le lundi (le prof a été adorable, c'est vraiment le meilleur créneau), cours d'ensemble de 20h à 21h le mardi (vous comprenez, c'est le cours qui lui fait le plus plaisir !), cours de FM de 15h à 17h (ça, c'est l'horreur, il rentre du lycée à 13h et il faut repartir à 14h30), cours de musique de chambre de 18h15 à 19h45 le jeudi (il arrive toujours un petit peu en retard, on est désolé), répétition d'orchestre symphonique le vendredi de 18h45 à 20h45 et pour finir samedi de 8h à 10h le cours d'option musique pour le bac. Comme il est sur place, il suit le cours d'arrangement, ça l'aide pour le groupe qu'il a monté avec des copains le samedi après-midi. »

« Enfin, vous comprenez, ça fait trop, il ne veut pas en faire son métier, il ne s'en sort pas. Je lui ai dit d'arrêter l'ensemble, mais il ne veut pas. Et comme il est en fin de CFEM, il doit passer ses UV ».

Bref, grâce aux bienfaits de notre enseignement hautement structurant, il rentre chez lui entre 20h30 et 21h30 tous les soirs, mange, fait ses devoirs et essaie de travailler son instrument (tous les jours pour progresser, on est bien d'accord), se couche à minuit passé et dort 5 à 6 heures par nuit.

Il est donc curieux qu'il se plaigne de fatigue et ait l'humeur adolescente un peu revêche... Beaucoup l'auraient à moins.

Je propose évidemment et naïvement la seule solution créée alors : l'atelier de pratique musicale (APM), permettant à l'élève de poursuivre son activité instrumentale (1/2h hebdo de cours) sans être soumis à une telle pression .

Opposition radicale es parents : « hors de question de rentrer dans une filière poubelle. Mon fils a toujours bien réussi ses examens. Il ne va pas échouer si près du but. Est-ce qu'il pourrait seulement passer son CFEM en instrument ? » –comme au bon vieux temps !...

### **Cas n°2 : la torture ne fait pas partie de nos missions !**

Un professeur vient me voir tout angoissé en janvier pour deux de ses élèves : une de ses élèves adultes, investie, présente dans tous les projets, travailleuse, a le triste sort d'être inscrite en 2C4 :

« Il va falloir préparer l'examen, elle en est malade et ne s'est pas encore vraiment

remise de celui de premier cycle et est un peu juste.... Cette fois-ci, elle va se faire rétamé, il va falloir passer encore deux ans à lui redonner confiance en elle si elle n'abandonne pas....

- ... un passage en APM ?

- La réduction du temps de cours, l'image dévalorisante, elle veut continuer la FM ! »

Autre élève : un enfant anorexique (gravissime).

« Inscrit en IC5 l'an dernier, il avait bénéficié de l'absence de directeur. En IC6, il ne pourrait pas y couper. Cependant, il est impossible de le présenter (il risque de développer une nouvelle crise alarmante). C'est dommage, il vient enfin d'accepter de participer à un ensemble. C'est vraiment dommage de le virer : quand il n'est pas hospitalisé, il vient très régulièrement, c'est sa bouée de sauvetage...

- Pourquoi pas l'APM ?

- Impossible, cette formule est réservée à ceux qui sont en second cycle... »

### **Cas n°3 : étouffer ou choisir...**

Une petite fille de 9 ans, depuis le cours d'initiation mixte (musique et danse), suit les deux cursus : 2 cours de danse, 3 cours de musique chaque semaine. Elle est en CM1. Ce n'est pas une excellente élève, elle ne parvient pas à tout faire, il va falloir choisir entre musique et danse : qu'est-ce que je lui conseille ?... Elle aime autant les deux... Avec un cours de musique en moins... ça irait peut-être.

### **Cas n°4 : service public ?**

Le professeur de danse craque ; les élèves sont censés venir trois à quatre fois par semaine. En réalité, elles viennent par roulement : depuis quinze jours ; pas un seul cours avec le même effectif, impossible de régler certains tableaux... « Y a qu'à voir, dans les cours privés, elles n'y vont que deux fois par semaine et encore elles choisissent leur esthétique » (Indication subsidiaire : les cours privés sont archi pleins).

*Bref, je reçois 150 demandes de dispense de ceci ou de cela, soit près de 22 % de l'effectif global de l'école à l'époque. Un système qui génère autant de demandes d'entorse... ne peut pas être vraiment adapté !*

*Simple question : qu'advient-il de ceux qui n'osent pas ou ne savent pas faire la demande de dispense ? Evidemment, les milieux défavorisés sont peu présents à l'école... Il y a urgence.*

### **Cas n°5 : il y a des élèves heureux !**

Un élève en seconde, passe son CFEM de violoncelle avec toutes les UV, est en troisième cycle de percussions, suit deux cours d'ensemble, trois orchestres, deux groupes de musique de chambre et une harmonie de village... ça va très bien merci.

### **Cas n°6 : formation de musiciens amateurs autonomes...**

Mi septembre 2002 :

« Bonjour, je voudrais savoir si je peux m'inscrire en DEM de musique de chambre ... Je suis en maîtrise à Lyon, j'ai peur de ne pas avoir assez de temps pour travailler suffisamment mon piano alors, j'ai pensé qu'en musique de chambre, ce serait plus facile... Je ne veux pas en faire mon métier mais si je rentre en DEM, je serai sûre ne pas arrêter pendant deux ou trois ans... »

### **Cas n°7 : formation de futurs musiciens professionnels...**

Rendez-vous début septembre 2002 avec le responsable du département de musique et danse traditionnelles. Il me présente avec un enthousiasme enflammé son travail, les projets, les rencontres, la transversalité avec les « classiques », les bals, le collectage, tout...

D'un seul coup, d'une voix totalement neutre, atone, il m'annonce : « il faut mettre en place les cycles, ce n'est pas encore fait ».

Impossible de savoir si c'était une question, une affirmation, une torture ou un désir...

En fait, ça lui a été souvent demandé, mais il n'en comprend pas vraiment l'intérêt, alors, il préfère consacrer sa débordante énergie à mener des projets plutôt qu'à construire des cases dans lesquelles il n'a pas envie de rentrer.

Je lui demande simplement s'il a des élèves qui souhaitent envisager une professionnalisation : « pas pour le moment » me dit-il.

Comprenant que c'était là mon seul souci, il enchaîne immédiatement en retrouvant sa bonne humeur sur le développement d'une classe de cabrette à initier dans le cadre d'un stage d'hiver pouvant donner lieu à des animations de village...

Six mois plus tard, il me demande un rendez-vous, assez long pour avoir le temps de parler : une de ses grandes élèves lui a demandé des conseils pour une professionnalisation et l'a interrogé sur un CFEM ou un DEM en musique traditionnelle : il faut bien se pencher sur la question !

« En fait, ce serait bien d'offrir la possibilité aux élèves de choisir. De toute façon, il font tous une ou deux pratiques collectives, sont lecteurs (médiocres certes) et assidus aux cours de FM. Simplement, ils n'ont pas d'étiquette 1C3 ou 2C4. Ils font leur bonhomme de chemin, et c'est très bien comme ça ! Seul petit hic, le temps de cours : ils ont beau être à 3 pendant 1h30, pour les grands, c'est un peu juste (on n'a plus le temps avec tous les projets, entre ceux où il faut lire, ceux où il faut composer, ceux où il faut encadrer les petits...une ? heure de plus, ça serait bien, comme pour les cycles 2 du classique : 40' x 3 : 2 heures) »

### **Cas n°8 : Création du département de musiques actuelles qui ne sera pas le royaume des exclus !**

Après longue réflexion, le principe est acquis : pour prendre un cours de basse électrique, il faut faire partie d'un groupe, mais pas forcément déjà constitué (dans

notre jargon : la pratique collective est obligatoire pour avoir accès à la discipline instrumentale).

Enfin, j'obtiens que si quelques martiens le souhaitent, ils aient la possibilité de s'inscrire en cursus complet avec FM/chorale, etc. Pourquoi une esthétique excluante ?

### **Mon cas : Le sel et le poivre...à la recherche de la route des épices ou des conséquences d'une forme préétablie sur un fond à inventer :**

Le sel et le poivre, ce sont deux convictions que tout acteur de l'enseignement artistique partage peu ou prou :

Le sel est largement repris dans la charte de l'enseignement artistique spécialisé : l'enseignement artistique est structurant pour la personnalité de l'élève (concentration, mémoire, développement psychomoteur, socialisation, ...).

Il est toujours bien accueilli et a le mérite de justifier l'existence de nos établissements aux yeux de beaucoup. De plus, ça semble se faire tout seul, sans se poser de question...

Le poivre est présent à plus petite dose dans la charte, mais me tient personnellement beaucoup plus à coeur : l'enseignement artistique est générateur d'une prise de conscience de la Liberté et de la Responsabilité - qui induisent de fait une certaine adhésion à une philosophie existentialiste, d'où peut-être son faible dosage...

L'enseignement artistique serait alors source de développement du sens critique, de l'imagination, de la sensibilité, de la « sensorialité », de l'expression, de la capacité à transcender, de l'expérience de l'altérité,...

Le poivre fait éternuer comme il se doit et le rhume n'est pas encore complètement guéri, loin de là !

Un chemin bien droit, tout tracé, avec ses étapes (ses barrières ?) à franchir (seule la distance entre les étapes peut légèrement bouger), son paysage bien connu (le cours de FM, la chorale, l'orchestre, la musique de chambre), ressemble en effet au sel : parcours ultra structuré pour un enseignement ultra structurant, rails bien efficaces pour une pratique bien guidée mais chute à envisager quand on les quitte...

Où est la route des épices ? Le poivre n'a pas lieu d'exister dans notre schéma ? Décrit-on facilement, métaphoriquement s'entend, la Liberté, la Responsabilité, l'altérité, l'expressivité par une autoroute toute droite de laquelle on ne peut sortir que définitivement ou tout au plus choisir ses aires de repos ?

La liberté de choisir son chemin, quelle que soit son esthétique, ne s'impose-t-elle pas ?

## Mélangeons les ingrédients !

Amusant de penser que la moitié des enseignants ayant inscrit leur enfant à l'école de musique ont opté - et fait partager leur choix (de fait en se limitant énormément sur le choix des instruments) - pour le chemin non balisé !

Comment accepter, dans un cadre public et culturel, que les castes sociales se reproduisent avec tant de force dans l'école avec, pour caricaturer :

La bourgeoisie et les catégories sociales moins favorisées en classique dans le droit chemin, les intellectuels en traditionnel pour une visite complète en toute liberté et les jeunes des quartiers et ados rebelles en musiques actuelles pour un aperçu sans guide ni contrainte mais sans choix pour autant...

Soit un empilement d'offres sectorisées et « sectarisées »...

Amusants dialogues avec certains enseignants :

- Pour le département musiques actuelles : « pratique collective et cours d'instrument en pédagogie de groupe, qu'en pensez-vous ? »

- « C'est très bien. On pourra monter des projets avec eux ? »

- Pour tout département musique : « pratique collective et cours d'instrument, qu'en pensez-vous ? »

- « Quoi ? Mais ils ne pourront jamais jouer correctement ! On n'est pas un centre de loisirs ! »

Grande chance : plusieurs membres de l'équipe s'expriment à travers de plusieurs esthétiques... à croire qu'en ayant pratiqué plusieurs types de chemins, on gagne en souplesse, en ouverture à l'autre...

Et puis, le professeur de chant se dit que le cursus complet qui fait fuir tous les choristes qui viennent chercher une technique vocale et non une autonomie de lecture ne serait plus la seule règle, les profs de FM voient enfin la fin du calvaire des classes d'ados impossibles à motiver, les profs qui ont du mal à constituer leurs ensembles (en plus du régime obligatoire) voient une lueur d'espoir, ceux qui ont vu leurs élèves virés aux examens se disent qu'ils éviteront désormais ça....

Bref : « d'accord pour un autre parcours, mais ça doit quand même rester exceptionnel ! »

# Rédaction et construction de la charte pédagogique de l'école

## Les grands principes :

L'élève choisit en début d'année son parcours. Les dénominations des parcours seront volontairement positives :

- pas « de hors cursus » où tout le monde entend d'abord « dehors »...
- pas d'Atelier de Pratique Musicale que certains ont habilement qualifié d'Atelier Poterie et Macramé...

## MUSIQUE :

Cursus Complet qui comprend FM + Pratique Collective + Instrument + productions publiques + passage des examens et validation des UV + ensembles instrumentaux conseillés et toute autre activité au choix. Il suit scrupuleusement le Schéma d'Orientation Pédagogique.

Parcours Libre qui comprend un service minimum obligatoire : une pratique collective à choisir parmi une dizaine proposée (de la danse traditionnelle et historique à la FM en passant par la musique de rue ou l'orchestre symphonique) permet d'accéder à un cours d'instrument dont la durée peut varier entre 30' et 45' selon le nombre de pratiques collectives choisies (au delà de 3h hebdo : 45' soit plus qu'en second cycle : 40').

Le soutien aux pratiques amateurs offre la possibilité de prendre des cours à la carte (5 par an si aucune pratique collective n'est suivie au sein de l'établissement : il faut donc préparer constructivement son cours, si non c'est 1/5 du crédit qui est gaspillé ; 10 par an si une pratique collective est suivie à l'école). Il existe aussi une formule de soutien aux groupes amateurs constitués : un module de 8h pour un diagnostic et un travail sur un point précis.

## DANSE:

Cursus Complet : deux esthétiques + un travail d'atelier + FM + productions publiques + passage des examens et validation des UV

Parcours Libre : une esthétique (1 fois par semaine) + un travail d'atelier au minimum

Le soutien vers des troupes est théoriquement envisagé : l'absence de candidats ajoutée aux problèmes de locaux ne permet pas l'expérience pour le moment.

## L'accueil de la nouvelle charte :

Il fut extrêmement positif, tant de la part des parents que des élus et des journalistes ! Seule difficulté rencontrée (et pas la moindre) : il faut choisir ! Surtout quand certains (rares) profs d'instruments poussent au cursus complet sans se préoccuper du projet des élèves ! L'épreuve fut rude pour le secrétariat...

L'école n'a pas fermé ! Les bruits de couloir à ce sujet ont disparu... les oppositions de principe à toute proposition de l'ENMD semblent disparaître...

### La rentrée 2003

Une équation un peu fautive mais amusante : +20 % d'inscrits, 20% en parcours libre !

En réalité, la hausse de l'effectif est plus liée à l'effet de communication de la charte, à la démultiplication des concerts et animations et aux interventions en milieu scolaire, mais il est certain qu'une trentaine d'élèves est restée à l'école grâce à ces parcours diversifiés.

### Les échos :

- Des enseignants moins stressés avec des élèves en quatrième année ou en huitième année d'instrument, qui prennent plus le temps de mener des projets en adéquation avec ceux de leurs élèves.
- Des profs de FM rassurés : il n'y a pas eu d'hémorragie, la plupart des élèves en parcours libre suivent les cours de FM
- Des adultes aux anges ! Notamment ceux qui étaient en APM tout en participant à trois orchestres : ils ont enfin du temps pour travailler avec leur prof les parties d'orchestres et du répertoire instrumental.
- Des étudiants qui ne se sentent plus lâchés dans le vide

### Les lacunes qui sautent aux yeux et diverses inquiétudes :

- On est encore bien loin de contrats personnalisés avec chaque élève. Le dialogue au moment des choix est encore souvent bien insuffisant...
- Le travail personnel à la maison reste la condition à une progression
- On risque un gros effet pervers quant au travail sur l'autonomie des élèves : quand ils partiront, ils pourront prendre le module de soutien : donc ce n'est pas la peine de s'en préoccuper avant...
- La forme encourage à la liberté, à la responsabilité, au choix... Mais elle ne fera pas tout !
- Parviendra-t-on à limiter le phénomène curieux des castes ?
- Le Conseil Général (qui subventionne l'école à hauteur de 14% du nombre d'élèves inscrits) se demande s'il va prendre en compte ces élèves bizarres (malgré le soutien oral de l'ADDM, nous n'avons encore aucune réponse claire sur ce sujet : si la subvention baisse de 20 %..., espérons qu'on ne me demandera pas de réinstaurer les examens bisannuels !)
- Une contradiction avec la charte de l'enseignement artistique spécialisé : « au terme de chaque cursus, l'établissement » NE « met » PAS « en place des diplômes qui témoignent des compétences, des connaissances et de l'engagement de ceux qui les ont suivis. »

Ce n'était pas la recette du diplôme en chocolat !



Peut-on imaginer un enseignement instrumental qui ne reposerait plus principalement sur le travail « à la maison »

JEAN-PIERRE SEYVOS

**A**fin de tenter d'apporter une réponse – incertaine et partielle, je vous rassure – à la question posée, je vais dans un premier temps poser quelques éléments, nécessaires me semble-il à prendre en compte « de nos jours », pour aider notre réflexion.

Certains de ces propos pourront sonner comme de véritables banalités, vous m'en excuserez, j'espère. Il s'agit là simplement d'énoncer quelques données utiles à la construction d'hypothèses de réponses, sachant que ces données peuvent à mon sens être quasiment considérées comme factuelles.

## **Premier élément : le travail à la maison comme terrible facteur d'inégalité sociale**

(Il est fait référence dans ce chapitre à l'excellent mémoire de Hervé Conil rédigé en avril 2000 dans le cadre de la formation diplômante au Certificat d'Aptitude, au CNSM de Lyon).

*« Tout renvoi systématique de travaux à la maison est en réalité un renvoi à l'inégalité : inégalité des conditions de logement, mais aussi et surtout de l'environnement culturel », nous dit Philippe Meirieu<sup>2</sup>*

Or, le cours d'instrument est, dans la plupart des cas, basé sur le travail à la maison. *« Après un moment d'échauffement, l'élève joue ce qu'il a travaillé chez lui, ce qui sous-entend que le cours n'a de sens que s'il y a eu un travail personnel. Dans le cas contraire, bien souvent, l'élève préférerait rester chez lui, le cours n'étant plus qu'un moment de grande tension dont il se passerait bien... »* dit H. Conil.

<sup>2</sup> *Les devoirs à la maison*, Ed. Syros, 1995

*Il peut même arriver qu'un professeur excédé mette l'élève à la porte : « tu n'as rien fait ? alors reviens la semaine prochaine quand tu auras travaillé !... »*

Après avoir depuis des années tenté d'ouvrir le plus largement possible les portes de nos écoles aux enfants de tous milieux, de toutes provenances, les renvoyer au travail à la maison est le moyen le plus sûr de les sélectionner à nouveau d'une façon impitoyable.

Certains conservatoires l'ont bien compris d'ailleurs, qui opèrent par diverses formes de tests une forte sélection à l'entrée : cela évite de décevoir et permet de ne pas gâcher d'argent – public de surcroît – pour rien...

*« Comment reprocher à un élève de ne pas travailler, quand rien ni personne autour de lui ne lui montre que ça vaut la peine et que les satisfactions que le travail procure méritent le sacrifice d'un plaisir plus facile ? », dit encore P. Meirieu<sup>3</sup>*

*« L'attachement de l'enfant au savoir est incontestablement en rapport avec le statut du savoir au sein de la famille »* précise Daniel Gayet<sup>4</sup>.

Citons également un extrait du mémoire de H. Conil qui s'applique plus particulièrement sans doute à l'enseignement de la musique dite classique dans nos établissements :

*« Si l'on demande aux parents d'assister aux cours et de servir de relais à la maison, cela signifie que l'on suppose s'adresser à une certaine catégorie de parents d'élèves en accord avec l'institution, défendant des valeurs communes, et capables d'aider l'élève sur un plan technique.*

*Ainsi, le parent « idéal » aime bien sûr la musique classique, mais est (ou a été) aussi musicien pratiquant avec un niveau suffisant pour expliquer à l'enfant ce qu'il n'a pas compris pendant le cours et/ou pour l'aider à travailler plus efficacement. À un détail près cependant : ce parent zélé devra être l'ombre du professeur et ne jamais contrecarrer l'enseignement de celui-ci.*

*Si ce relais technique des parents est souvent très apprécié par les professeurs qui n'hésitent pas à l'utiliser, qu'en est-il des autres élèves ? Ceux dont les parents sont attentifs aux progrès de leurs enfants, mais qui ne possèdent pas de connaissances musicales et qui ne peuvent leur être d'aucune aide technique ; plus délicat encore, le cas de ceux dont les parents sont (au mieux) indifférents à leurs activités musicales ? C'est ce dernier cas qui pose probablement les problèmes les plus épineux. Car non seulement l'enfant ne pourra à ce moment-là trouver auprès de ses parents aucune aide, mais et c'est plus grave, il ne recevra de leur part que peu de soutien, de reconnaissance ou d'encouragements qui l'aideraient à justifier son investissement dans son travail instrumental.*

<sup>3</sup> op. cit

<sup>4</sup> C'est la faute aux parents, Ed. Syros

*Bien souvent l'enfant devra lutter seul pour que soit reconnue la qualité de ses efforts, et n'aura comme unique solution, en cas d'échec, que l'abandon pur et simple. Ainsi, un enfant venant d'un milieu étranger au monde de l'école de musique, et avec une acculturation différente, devra gérer trois systèmes de valeurs très dissociés : celui de l'institution, celui de sa famille, et le sien (ce qui, on le conçoit, peut très facilement ressembler à une forme d'écartèlement intellectuel). »*

Au passage, il peut être intéressant de signaler que l'Education Nationale a depuis longtemps mis en avant le fait que les devoirs à faire après l'école mettaient les élèves en situation d'inégalité, en ne tenant pas compte de leurs différences socioculturelles. Les devoirs à la maison ont été interdits dès 1956, et ce, pour tout l'enseignement primaire. Cette mesure a même été étendue aux collèges et lycées en 1967.

Je laisserai chacun juge du zèle avec lequel cette mesure est appliquée dans les établissements scolaires...

Je finirai sur ce point en citant une dernière fois le mémoire de H. Conil :

*« Apprendre à jouer d'un instrument de musique dans un conservatoire est une activité dite « de loisir ». C'est un fait entendu ; d'ailleurs personne ne vous force à aller vous y inscrire...*

*Là où on peut commencer à être sceptique, c'est quand on décide que « loisir rime avec plaisir »...*

*Partons d'un constat : dès son entrée dans le monde musical, et quels que soient l'instrument et le type d'institution choisis, il est demandé à l'enfant de travailler son instrument le plus régulièrement possible... Chez lui. La majeure partie de son travail instrumental se déroulera donc hors de l'école dans laquelle il vient d'entrer.*

*Décentrons-nous un moment du domaine artistique et demandons-nous quelle autre activité dite « de loisir » destinée en priorité à des enfants, demande un tel travail solitaire et pour le moins austère ?*

*On s'aperçoit alors que la discipline musicale est une des rares à avoir instauré cette pratique. Aucune activité sportive ne demande, en dehors d'une professionnalisation qui intervient plus tard, un tel labeur. Mais surtout, aucune activité de loisir ne fait reposer aussi fort la possibilité d'une progression, source primordiale d'une certaine motivation et d'un certain plaisir, sur le travail individuel et personnel de l'élève. »*

Il n'est certainement pas inintéressant de considérer les choses sous cet aspect...

## **Deuxième élément : le rapport de plus en plus démultiplié de nos jours entre l'effort qui est fait et l'effet qui est produit**

Il y a quelques petites dizaines d'années, conduire un camion nécessitait une force musculaire importante. Dix-huit vitesses ou plus et ce n'était pas rien d'en changer ! Aujourd'hui on a la direction assistée.

Le même camion peut être conduit par une frêle jeune femme...

Garer une grosse voiture, rouler vite dans un virage, tout cela peut se faire avec une étonnante facilité.

Pire encore, d'un clic de souris, de l'effleurement d'un doigt sur un trackpad d'ordinateur, on se déplace dans le monde entier...

Dans ce contexte, le rapport de l'effort produit avec un instrument de musique dit « traditionnel » (avec l'électricité ou l'électronique le rapport est différent) a quelque chose de franchement décalé, voire de préhistorique... Il n'y a aucune démultiplication de l'effort ! C'est évidemment très peu gratifiant et de plus en plus en décalage avec le reste de notre environnement.

Cela mérite peut-être quelque attention et précaution de notre part.

## **Troisième élément : le rapport à l'autorité**

... Ou plus exactement la question de l'efficacité de l'autorité, de l'ordre intimé, pour permettre à l'enfant d'accéder au plaisir dans la pratique d'une activité.

D'une part, l'enfant n'est malheureusement plus assez discipliné de nos jours (c'est regrettable, certes, mais c'est comme ça...) pour qu'on lui dise de travailler à la maison - ou qu'on lui explique qu'il faut travailler à la maison pour arriver à se faire plaisir - et qu'il le fasse. Et d'autre part, non seulement quand on lui dit de travailler il ne le fait pas toujours, mais même lorsqu'il travaille, il est souvent infoutu de ressentir tout le plaisir qu'on lui avait demandé d'avoir... C'est dingue !

De ce fait, nous sommes obligés de parler de motivation... Tout ça, tout ça... Et ça, c'est un sujet vraiment compliqué...

## **Quatrième élément : la fameuse « pédagogie du report »**

« Tu verras plus tard, tu joueras bien et tu seras content »...

Normalement les enfants devraient être assez raisonnables pour comprendre cela ...Mais là encore, on ne peut pas compter sur eux ; cela ne fonctionne pas vraiment. Ils n'écoutent pas ou ne comprennent pas. C'est pénible, mais il faut sans doute se faire une raison...

Toutes ces questions de problème d'autorité, d'enfants qui ne suivent pas les consignes, ce n'est pas simple...

Alors, de deux choses l'une :

- soit on affirme avec conviction : « il faut restaurer l'Etat de droit dans l'école de musique »,

- soit on propose d'essayer, de chercher d'autres méthodes d'apprentissage de la musique, voire de la pratique en amateur...

Mais nous semblons dans ce domaine bien démunis encore pour assumer pleinement autre chose que de prudents changements dans une garantie de continuité.

## **Cinquième élément : la question de l'intérêt musical immédiat.**

Notre pédagogie doit avoir de fait un résultat immédiat en termes d'intérêt pour l'élève, et si possible, en termes de réalisations musicales.

Facile à dire, pas si facile à faire, d'autant que cela inverse un tant soit peu certains de nos usages et façons de faire en général, à savoir : « je t'explique quelques éléments techniques indispensables pour faire une jolie note, et après comme ça tu pourras faire des jolies notes et même bientôt un joli morceau avec... »

Alors que, du point de vue de l'élève, il semblerait préférable d'avoir : « j'ai super envie de faire cette note-là, je la cherche mais j'ai du mal »... Et nous donnerions quelques conseils techniques utiles pour y arriver.

Ce n'est pas évident, c'est sûr...

Mais cette obligation de résultats musicaux probants de suite (modestes sans doute mais néanmoins probants) est d'autant plus incontournable que, pour un enfant, une échéance un peu lointaine relève de l'abstraction complète.

Ainsi le parcours d'apprentissage et d'éducation artistique est-il nécessairement constitué, jalonné, de projets de diverses natures dont les délais de réalisation seront circonscrits dans un temps concevable pour la capacité de projection d'un enfant.

Posons au passage que l'on entendra ici par « projet » une grande variété d'actions, mais qui toutes nécessitent une élaboration, des choix et une validation en commun, au moins pour certaines étapes de leur construction. Il me paraît ainsi souhaitable de faire évoluer notre fâcheuse tendance à la conception unilatérale des projets. Des projets que l'on propose aux élèves en les imposant de fait, et en constatant avec étonnement parfois qu'ils ne se les approprient pas.

## **Quelques autres éléments, rapidement encore :**

Notons l'intérêt de la **pratique d'ensemble**, de la pratique collective, pour ce qu'elle procure de motivation comme pour sa valeur sociale (valeur très inégalement mise en œuvre selon le type de « management » que l'enseignant adopte dans le cadre de cette pratique collective...) et ce qu'elle porte en elle de perspective d'une pratique amateur continuée au-delà du parcours en école de musique.

L'intérêt de cette activité est à peu près acquis aujourd'hui.

La tendance actuelle à démarrer cette pratique le plus tôt possible, souvent dès la deuxième année, parfois dès la première, semble donner de bons résultats tant du point de vue de la motivation que de l'apprentissage musical ; mais cela mériterait une étude plus approfondie.

On notera toutefois que cette pratique reste « complémentaire », dans un apprentissage toujours centré sur le cours d'instrument.

Notons peut-être également que le **plaisir fort ne vient que rarement sans effort**, que les plaisirs faciles sont souvent éphémères et lassants ; qu'il ne s'agira donc pas de mettre de côté l'exigence, la recherche d'approfondissement, dans l'envie d'atteindre l'objectif.

### **Une question : que reste-t-il après le passage en école de musique ?**

Si le temps passé en école de musique est court, que vaut-il mieux avoir fait, acquis ?

Si l'élève arrête au bout de trois mois, que lui reste-t-il ? Au bout d'un semestre ?

D'un an ? Deux ans ?

Tous les élèves n'atteignent pas la fin du premier cycle, encore moins celle du deuxième.

Qu'est-il important pour nous d'avoir su transmettre dans ce délai ? En termes de sensibilisation artistique notamment... Et pas seulement d'approche de la technique instrumentale.

Cette question permettrait sans doute d'aborder autrement les objectifs de fin de cycle, souvent conçus comme des étapes d'un seul objectif, situé lui, à très long terme. Tout cela ne serait pas pour autant incompatible avec la notion de progression instrumentale et le fait de jouer bien un jour !

### **Un dernier point, enfin.**

Dans le cours d'instrument, on a souvent tendance (pas toujours, sans doute) à expliquer ce qu'il faut faire, à devancer le mauvais geste, à prévenir et s'assurer que le geste premier sera le bon.

De plus, notre apprentissage est essentiellement basé sur l'entraînement et la répétition. Or quand on observe la pratique de certains jeux vidéos, ou l'aptitude d'un

enfant à appréhender l'informatique sans savoir encore se servir d'un ordinateur, il y a lieu de s'interroger. Il cherche et trouve seul (en passant du temps, avec effort...). À tel point qu'il existe des jeux où la règle n'est même pas fournie ! Il faut tout trouver seul...

C'est un peu comme si l'on disait : « écoute cette symphonie, voilà un violon, débrouille-toi ! »

Cela ne nous viendrait certes pas à l'idée !

Nous serions presque parfois dans l'extrême inverse ; parce que nous savons qu'il faudra que l'élève obtienne vite un résultat, qu'il ne faut pas qu'il ait trop d'efforts à effectuer sous peine de se décourager, nous sommes d'une grande ingéniosité pour aller à l'essentiel, pour tout dire et tout donner en évitant tâtonnements, recherche et perte de temps.

**Or il est nécessaire d'errer pour apprendre.**

Je renverrai, pour ne pas allonger cette communication, aux écrits de Jean-Pierre Astolfi sur le sujet.

Ainsi, si l'on tient compte de ces éléments ainsi posés, pourrait-on se dire :

**Est-il possible d'imaginer une pédagogie, convaincante en termes de résultats, qui ne reposerait plus, pour la ou les premières années tout au moins, sur le travail à la maison ?**

Une pédagogie dans laquelle la normalité serait de ne pas travailler à la maison dans les débuts, à l'inverse de ce qui existe (ou que nous aimerions qu'il existe) aujourd'hui.

Une pédagogie dans laquelle on pourrait gérer par la suite, ceux qui acquerront (on le souhaite) - ou qui de par leur inclinaison naturelle ou le concours d'un certain nombre de facteurs favorables auront progressivement sans doute - le goût, l'envie et l'aptitude de travailler à la maison.

Sans pour autant exclure ceux qui n'auront que très peu développé cette tendance...

**Il s'agit d'amener progressivement à l'effort, à l'exigence (ce qui en soi n'a rien de bien nouveau) simplement parce que ce que l'on recherche ou le son que l'on a envie de produire, nous y conduit...**

Encore faut-il pour cela que l'on ait un tant soit peu à chercher, voire à se débrouiller, et pas uniquement à faire ce que l'on nous a demandé de faire...

On serait alors vraisemblablement plus proche d'une **pédagogie de la médiation** que d'une pédagogie du modèle.

Il s'agit pour l'élève de trouver et non de reproduire. Il s'agit pour le professeur d'aider à trouver et non d'être l'exemple.

Cela n'exclut pas les bienfaits de la pédagogie par imitation, mais le dosage et le choix du moment seraient peut-être différents.

**S'il n'y a pas de travail à la maison, il serait préférable sans doute de venir plus d'une fois par semaine pour le cours d'instrument.**

Si ce dernier dure 1/2 heure par semaine, cela plaide évidemment en faveur d'une pédagogie de groupe... Car venir deux fois 1/4 heure par semaine pourrait se révéler insuffisant, ou conduirait à favoriser nettement la pratique du piano au détriment des instruments qu'il faut sortir de la boîte ou de la housse, monter, accorder, etc. Et venir pour deux cours particuliers d'une 1/2 heure pourrait se révéler délicat en terme de cadrage budgétaire...

**Mais il est important d'avoir à l'esprit le fait que venir plusieurs fois par semaine à l'école de musique est également un sacré facteur d'inégalité.**

Il faut la compréhension des parents quant à l'intérêt que cela représente (« vu qu'il n'en fait pas pour devenir professionnel mais que c'est un loisir »..., « qu'on verra par la suite si ça lui plaît », ou d'autres phrases que nous avons tous entendues). Mais surtout, l'inégalité viendra du transport, des possibilités d'accompagner l'enfant s'il n'habite pas juste en face du conservatoire...

Ainsi, deux fois, peut-être trois fois par semaine, semblent être un maximum si l'on tient compte de ce facteur.

Là encore, d'ailleurs, comme pour d'autres sujets, une réflexion sur des formules non hebdomadaires pensées avec attention peut certainement avoir sa pertinence...

Si l'on tient compte de tout cela, il serait certainement intéressant pour tenter d'apporter des solutions ne serait-ce que partielles au problème du travail à la maison, d'essayer de trouver ensemble quelques idées, quelques « astuces », que l'on pourrait mettre en œuvre simplement, sans remettre à plat entièrement nos fonctionnements et notre pédagogie.

Parmi les choses entendues ou qui viennent de suite à l'esprit, citons pour mémoire :

Les formules non hebdomadaires, le stage, le mini-stage, la journée ensemble, dans des conditions attrayantes et possibles pour tous... À décliner peut-être ?

Si l'on a cours à 17h30 par exemple, venir à 17 h et avoir un endroit pour pratiquer seul ou en groupe.

Avoir plus de temps (plusieurs temps ?) de pratiques collectives encadrées par les professeurs d'instrument.

Profiter d'une audition, d'un projet, d'un temps de répétition générale, pour jouer, pratiquer...

*Si l'on part de l'idée que la norme serait de ne pas travailler à la maison (la norme et non ce qui serait souhaitable pour tous...), il est nécessaire de concevoir l'apprentissage de la pratique instrumentale d'une façon nouvelle, en tenant compte des données énoncées précédemment.*

La proposition que je vais tenter de décrire est construite dans cet esprit, à partir de

l'idée d'un apprentissage qui débiterait entièrement en cours collectif, sans renoncer aux exigences que l'on aurait dans le cadre d'un cours individuel.

Imaginons un cours collectif (d'1h ? - 1h15 ? - 1h30 ?) qui pourrait se dérouler par exemple deux fois par semaine.

Il pourrait y avoir une dizaine d'élèves (de 5 ou 6 à 12 élèves), soit de même instrument, soit plutôt d'instruments de même famille (violon, alto, violoncelle... Ou flûte, hautbois, basson, saxophone...), ce qui serait aussi plus réaliste par rapport aux effectifs d'une petite école.

L'encadrement serait constitué d'un professeur de chaque instrument représenté.

La présence d'un d'élève ou d'un intervenant extérieur pouvant changer périodiquement pourrait également être intéressante.

Le contenu du cours : imaginer, construire/élaborer ensemble, puis réaliser (en public sans doute mais pas nécessairement toujours sur scène ; public de parents ou d'amis proches par exemple, que l'on sensibilise au fur et à mesure à la démarche) une pièce pour l'ensemble du groupe.

La démarche, basée sur l'invention et sollicitant l'imaginaire des enfants, n'exclurait en rien l'introduction de matériaux préexistants (comptine, mélodie, morceaux de répertoire), mais ceux-ci s'intégreraient dans la grande forme de la pièce ; à condition qu'ils aient un sens, une signification dans sa construction.

Ex : « D'un paysage sonore qui évoque le brouillard sur le chemin de l'école surgit le souvenir d'une chanson apprise quand j'étais petit...Ou d'une chanson entendue à la radio... »

L'utilisation de l'exploration sonore, de modes de jeux, de plages d'improvisation serait bien sûr assez naturelle dans ce contexte, mais n'exclurait en rien l'attention à produire un son avec la position instrumentale la meilleure possible, pourvu que ce son ait un sens dans la pièce et que l'on soit guidé par l'intention musicale (le professeur aidant à la réalisation de cette intention).

• Quelques exemples :

Il est une pièce de Léo Brouwer pour quatuor de guitares qui s'intitule *Cuban Landscape with Rain*. Cette pièce est très évocatrice pour moi, dans l'esprit de la démarche proposée.

Pas seulement pour son contenu musical, mais pour ce que son titre et son matériau m'inspirent de développements autres, pour la façon dont cette image fertilise l'imagination, et pour l'univers qu'il me semble possible de créer à partir de ces mots avec un ensemble instrumental du type de ceux décrits ci-dessus.

Mais on pourrait tout aussi bien inventer la pièce « Souvenirs de vacances » ou « Une lettre à ma grand-mère »... De même que l'on pourrait partir d'un morceau du répertoire ou d'une improvisation pour construire la pièce avant de la nommer.

Il serait d'ailleurs dommage que l'idée de « musique à programme », utile pour mettre en résonance l'imaginaire des enfants et creuser une intention ou une

direction artistique, soit systématique et excluante d'autres formes de pensée musicale.

De prime abord, quelques avantages à cette démarche :

La matière du cours peut être immédiatement musicale, artistique même, et riche en créativité. La technique est nécessaire mais au service de cette démarche.

L'équilibre entre création et conservation, entre répertoire contemporain et des siècles passés, serait sans doute plus naturel qu'il ne l'est bien souvent.

Dans la mesure où il est également envisageable de partir de ce que les élèves amènent ou écoutent – l'exemple de la classe de percussions du CNR de Poitiers est assez intéressant dans ce sens – et de s'adjoindre la compétence d'intervenants extérieurs (régulièrement ou ponctuellement), la possibilité réelle d'explorer des univers musicaux d'horizons différents peut être grandement facilitée.

Ainsi est-il plus aisé de partir de l'élève, et non de la méthode, puisqu'il contribue lui-même à alimenter le cours et l'enrichir ; cela ne diminue en rien le rôle et l'apport du professeur (qui alimente aussi en terme de « situation-problème », selon l'expression de Philippe Meirieu), dans une démarche non standardisée qui lui permet de s'adapter à chacun.

Le lien avec la formation musicale peut être assez évident.

Rien n'empêche notamment de chanter dans le cours, d'intervenir rythmiquement, ni d'essayer d'écrire la partition ou la « conduite » de la réalisation.

S'il fallait venir en plus du cours pour la FM, cela poserait à nouveau quelques problèmes (cela ferait certes une fois supplémentaire, mais s'il ne s'agissait que de cela...) D'autant que si l'on envisageait de faire venir les élèves une fois supplémentaire, peut-être pourrait-on imaginer diverses formules : un cours à 2, 3 ou 4 élèves de même instrument une fois de temps en temps, ou autre chose...

Ce type de groupe permet de gérer des niveaux et des vitesses de progression différents pendant un certain temps.

**Et le cours individuel ?** Il interviendrait par la suite - pas nécessairement pour tous - pour accompagner l'envie de progression d'un élève, et en fonction d'une aptitude et d'une appétence au travail à la maison qui aura pu évoluer depuis le premier cours. Ce cours d'instrument pourrait ainsi mieux correspondre aux besoins, à la situation et à la motivation des élèves.

Il importera alors d'avoir dans l'établissement suffisamment d'ensembles, d'orchestres et de groupes de pratiques collectives d'effectifs, d'âge moyen, et de styles différents pour proposer des parcours diversifiés mais cohérents à l'ensemble des inscrits.

# COMMISSIONS THÉMATIQUES



Quelle conception du temps de  
l'apprentissage ?  
La structuration sur la base du temps  
hebdomadaire est-elle la seule possible ?

RAPPORTEUR : ROSINE CADIER

**A**près un échange fructueux de relations d'expériences et des réflexions de chacun, en particulier sur le temps de « travail à la maison », la commission a plutôt fait émerger et résonner des termes, des expressions que nous vous livrons afin que vous mettiez votre propre « reverb » et laissiez ces mots faire écho et résonance...<sup>5</sup>

## **Temps choisi/temps subi**

### **Temps dilaté/temps compressé**

Facultés étonnantes du temps à se dilater, se modifier en fonction de son usage, se transformer en fonction de sa perception : temps musical, temps pour flâner, temps chronométré, temps obligé...

TEMPS IMPOSES : notre temps (d'écoles de musique et de danse) dépend des autres (temps), surtout le temps scolaire. Nous venons en « bout de chaîne » parmi d'autres activités (évolution de ces vingt dernières années)

TEMPS PARTAGES : avec la vie et ses temps identifiés (scolarité, sport, trajets) et ses temps inconnus aux contraintes non maîtrisées, temps familiaux, culturels...

Ce qui nous met dans un paradoxe : nous accompagnons l'enfant dans une organisation de son temps pour sa musique dans un temps qui ne nous appartient pas.

Plusieurs pistes ont été évoquées pour essayer de « tomber juste » dans nos propositions :

Essai de présence des enseignants hors cours hebdomadaires fixes  
Nommer les temps qu'il doit gérer : « c'est l'heure de... » et non « va faire ton... piano »

<sup>5</sup> Précision : nous n'avons parlé que du/des temps d'apprentissage en musique

Tenir compte du fait que l'organisation du temps personnel de chacun dépend de son âge et de son autonomie

## **Temps émietté**

Le temps est pour tous « séquencé » de façon redoutable et chronométrée.

Exemple dans l'école de musique : cycles – années – trimestres – modules – jours – minutes.

Le temps est cloisonné : temps parents – temps enfants

temps école – temps « autres »

Le temps est conflictuel : conflit d'intérêt sur les temps parents / enfants / environnement

## **L'énergie du temps (musical)**

Quelle est la place de « notre » temps (musique) dans la journée des élèves (7h - 20h) ?

Quelle est sa force ?

L'énergie que l'on donne au temps

L'énergie que le temps nous donne

L'énergie de ce temps en rapport avec l'horloge biologique : installation de la forme physique, de l'attention et de la concentration nécessaires au travail instrumental par exemple.

## **La/les relations au temps**

*Jouer tous les jours (travailler ? s'entraîner ?) n'est pas un objectif mais un moyen (bien que souvent on l'énonce même comme une condition sine qua non).*

*Le temps des ados n'est pas celui des enfants, ni celui des adultes.*

L'ado accepte les arrêts ou les suspensions, les retours en arrière (il aime reprendre ce qu'il connaît), les « charrettes ».

L'ado est capable de dégager énormément de temps pour ce qui l'intéresse et développer une grande mobilité.

L'ado a besoin de façon vitale (l'enfant aussi...) de temps pour flâner, d'aménagements de temps de respiration.

*Le temps dans l'école de musique, pistes évoquées :*

Etre ef-fi-ca-ce : positiver au mieux les temps impartis

Se battre contre l'activisme qui surajoute activités et projet : effet *mille-feuilles*.

Comme le gâteau du même nom, au mieux il s'émiette, au pire il donne une indigestion...

Ne pas être tout le temps dans l' « avancement », la progression (voir temps des ados).

« Banaliser » des semaines (vocabulaire Education Nationale) : supprimer tous les horaires fixes pour proposer d'autres organisations.

« Mutualiser » les temps des différents professeurs : pour « gagner du temps », pour dynamiser le/les temps, pour dilater le temps... Il y en a même qui « ne comptent pas leur temps » !

Les professeurs doivent alors se faire confiance sur la capitalisation de leurs différents apports : ils forment ensemble des musiciens, pas des instrumentistes + choristes + solfégistes + etc.

## **Le temps des choix**

Sans s'étendre sur ce sujet récurrent pour tous : la vie de nos élèves leur impose (?), les incite (?) à faire des choix dans leurs activités au fur et à mesure de l'avancement de leurs pratiques (au hasard : sport OU musique...)

Quand l'individu est confronté à un problème de temps, il garde ce qu'il préfère, d'où allègements sollicités pas toujours pertinents (ah ! la FM...).

## **Les contraintes qui pèsent sur le temps dans nos écoles**

Financières (ex : disponibilité des enseignants).

Lieux et locaux (simultanités possibles ou non de plusieurs élèves et de plusieurs classes).

Pédagogiques (choix et options des professeurs, de l'école, du projet d'établissement).

Notion du « temps-qui-reste-après »... l'école, les devoirs, les activités annexes... mais prioritaires ou considérées comme.

L'organisation interne (à l'envers : jours, module, trimestre etc.).

Le temps n'est pas un *donné* mais un *construit* dont l'organisation renvoie aux moyens et aux choix.

Le temps (à nous imparti) étant ce qu'il est, il n'est plus à augmenter mais à restructurer en profondeur (se rappeler que, pour créer l'école laïque et obligatoire, Jules Ferry a prélevé du temps sur le temps famille, en particulier en tant que « cellule productive », et sur le temps du clergé, au nom de l'émancipation de l'individu.

## **Conclusion en forme de porte ouverte à enfoncer encore et encore...**

Le temps, c'est définitivement politique : il est ce qu'on en fait. Il peut s'étirer de façon interminable ou être passionnant... et là, curieusement, « on ne le voit pas passer » !

Par contre, ce que nous avons vécu pendant ce temps *là* nous permet d'aller ailleurs, plus loin, il est devenu inoubliable... et qu'est-ce que c'est bon !

Quelle articulation des formations  
avec une pratique continuée ?  
Quelles articulations avec les associations de  
pratique amateur ?

RAPPORTEUR MIREILLE POULET-MATHIS

## **Un premier tour de table fait apparaître des constats et des questions :**

L'école de musique comme lieu-ressource pour la pratique amateur est inadaptée, non repérée par tous les amateurs.

Jusqu'où peut-on aller sur la question du croisement élèves-amateurs dans les groupes au sein de l'école de musique ?

Développer des partenariats avec le milieu associatif, d'accord, mais les associations sont fragiles et parfois pas pérennes

Comment faire évoluer les répertoires ?

Quelles évolutions de l'organisation des écoles de musique peut-on proposer?

Quels moyens sont nécessaires ? Comment structurer la mise en œuvre de tout ce qu'on peut ou veut faire dans ce domaine ?

Il serait positif d'avoir une vision large de tout ce qui peut être fait dans ce domaine pour mieux choisir les actions que l'on mettra en œuvre en partenariat avec les autres acteurs concernés.

## **Des propositions sont faites**

### Recensement

Recenser les demandes, aider à la formulation de ces demandes, de façon coordonnée entre tous les partenaires concernés sur un territoire donné.

Constituer un réseau de partenaires<sup>6</sup>. Définir sa forme, la manière dont sera effectuée la coordination. Il est important que ce réseau soit structuré et fonctionne de façon pérenne.

<sup>6</sup> Exemple de partenaires du réseau : tout partenaire concerné par la pratique amateur sur le territoire communal (service culturel, Ecole de musique, MJC, maison de quartier, autres établissements culturels et de diffusion) et autres partenaires extérieurs (associations départementales et régionales)

Elaborer et mettre en œuvre des réponses aux demandes et des offres dans le cadre de ce réseau.

### **Après le recensement**

#### **La réponse à la demande**

Elle peut prendre plusieurs formes : aide à la définition du projet artistique et des besoins de l'association, du groupe, de l'ensemble, des individus.

Cela doit faire l'objet d'une discussion, voire d'une négociation sur les points suivants :

- . Enseignement ou aide à la pratique ?
- . Quelle durée et quelles modalités pour ce contrat ?
- . Aide régulière ou ponctuelle ?
- . Nécessité d'un conventionnement ou non ?

Cela induit qu'il y aura une multitude de réponses ou de formes d'aides possibles de nature différentes : aides pédagogiques, artistiques, logistiques, voire organisationnelles (aide à la création d'association par exemple)

#### **L'offre**

Il est nécessaire de proposer une offre dans certains domaines :

- . Proposition et mise en œuvre de projets fédérateurs
- . Actions de développement, par exemple dans le domaine du répertoire (mise en relation avec des compositeurs ou des chorégraphes)
- . Pratique culturelle (sorties, conférences culturelles, pratique de spectateur) à condition qu'elle soit articulée avec le projet artistique de l'ensemble, du groupe, de l'individu,...

Une attention particulière pour l'aide à la diffusion :

- . Repérage de lieux potentiels dans lesquels les amateurs pourraient se produire
- . Repérage d'événements auxquels les amateurs pourraient participer
- . Médiation du réseau entre ces lieux ou ces événements et les associations, groupes, ensembles et individus éventuellement intéressés

### **Restent encore des difficultés et des questions**

Les relations avec les associations : devant les difficultés rencontrées (pas de convention signée ou conventions ad vitam aeternam, absence de projet clair, absence de projet artistique), il nous semble important de réaffirmer la nécessité d'une discussion/négociation qui aboutisse à la formalisation d'un contrat ou d'une convention à durée déterminée.

Faut-il encourager la création d'associations ou plutôt la constitution de

groupes au sein de l'école ? Au lieu de se poser la question sous l'angle de « quelle politique dans ce domaine pour nos écoles ? », il paraît plus intéressant de se la poser sous l'angle de la solution la plus adaptée aux besoins du groupe et à la nature de nos échanges avec eux.

Pratique amateur = pratique continuée ? La pratique amateur est aussi parfois la pratique initiale des élèves de nos écoles qui font le choix d'une pratique et non d'une formation.

Il ne faut pas oublier de se poser la question du degré d'autonomie et /ou de dépendance que l'on souhaite développer dans nos relations avec les amateurs.

Il y a enfin un grand intérêt à mélanger au sein d'une même pratique collective (dans l'école ou en dehors) des élèves de musique, danse ou théâtre de nos écoles et amateurs venant de l'extérieur (exemple des orchestres d'harmonie).

## **En conclusion ...**

Nous (le réseau ainsi constitué) avons besoin de moyens humains, matériels, financiers et logistiques à déterminer ... Mais aussi, et peut-être avant tout, de femmes et d'hommes formés à ces missions !



## Sur quelles pratiques amateurs peuvent déboucher les formations ?

RAPPORTEUR JEAN-YVES FOUQUERAY

### Remarques générales

*La commission était constituée d'une dizaine de personnes et nous avons travaillé par secteurs d'activité : la danse, le théâtre et la musique. Au fur et à mesure de nos échanges, nous avons listé les différentes pratiques amateurs qui existaient et nous avons essayé de voir quels étaient les liens avec les formations mises en place dans les écoles de musique, de danse et de théâtre.*

La musique, la danse, le théâtre se pratiquent en amateur sous des formes très diverses : avant toute chose, on peut dire que c'est le « style » de musique, danse, théâtre qui détermine s'il est possible ou non de pratiquer.

On ne pratique pas toujours « ce qu'on a appris », mais plus on possède d'outils d'autonomie, plus on s'adaptera à « l'offre locale ».

Les débouchés que permettent nos formations sont très divers, selon le style et le degré d'exigence. Toutefois, il convient d'indiquer que le constat pour la danse est cruel : la seule pratique en amateur de la danse correspond à des esthétiques très peu ou pas du tout enseignées dans les établissements d'enseignement ; on pratique un style de danse qu'on n'a pas appris dans une école et qu'on a débuté en dehors de tout lieu d'enseignement. La pratique précède quasiment l'apprentissage.

#### EN PETITS GROUPES AUTONOMES OU SEUL

La pratique en amateur de la musique, danse, théâtre peut se poursuivre si - dans les contenus et méthodes de formation - les praticiens ont acquis auparavant des outils d'autonomie, sauf dans les cas où le style « permet » toutes les explorations possibles (rock, jazz, cultures émergentes, hip-hop ...). C'est extrêmement rare pour la danse classique, contemporaine, modern-jazz. Pour ce qui est du théâtre, il s'exerce en petite troupe « autonome », autour d'un leader.

## **EN GRAND GROUPE – COLLECTIF / LEADER**

Cette pratique existe le plus souvent quand il existe préalablement une pratique sociale.

La danse se poursuit surtout à travers les danses renaissance et traditionnelles, la pratique musicale s'effectue surtout à travers les chorales, les orchestres d'harmonies (écoles ou associations) ou les orchestres symphoniques (dépendant souvent d'écoles de musique). Le théâtre peut se poursuivre au sein de troupes amateurs, mais celles-ci touchent plutôt des personnes n'ayant jamais pratiqué, seuls les leaders ayant (parfois) une formation.

## **La danse**

Il est frappant de constater que dans la plupart des styles, musique et danse sont intrinsèquement liées ; la pratique est presque exclusivement en groupe et correspond à une pratique sociale pré-existante. Elle est souvent proposée dans un cadre associatif qui génère aussi les prestations publiques, ou dans des lieux de diffusion. Les musiciens sont assez souvent associés aux projets.

### **Danse traditionnelle / danse renaissance**

Une pratique sociale et culturelle souvent pré-existante a généré chez les danseurs un besoin de formation ; par la suite celle-ci a « nourri » une nouvelle pratique sociale, « un éternel recommencement ! »

Les danseurs sont très organisés et produisent eux-mêmes les conditions de danse (bals par exemple).

Les musiciens ayant besoin des bals pour jouer, il y a donc des « débouchés » à la fois en danse et en musique pour les praticiens amateurs. Les musiciens se forment aussi à la danse, pour pouvoir à la fois accompagner et conduire des bals (notion de polyvalence).

Les lieux de formation à la danse s'intéressent depuis peu aux danses traditionnelles. Les « élèves » danseurs classiques d'établissement d'enseignement s'adaptent bien et prennent goût à cette pratique de la danse.

Les danseurs amateurs déjà impliqués dans des groupes résistent souvent à intégrer des lieux de formation, ils organisent eux même leur propres conditions de formations.

## Danses de salon

Il y a un regain du « musette », à la fois dans les lieux de diffusion (cafés ...) et de rencontres (danses de couples). Cela apporte aussi des débouchés pour la pratique musicale en amateur, puisque les bals se multiplient.

La même observation peut se faire pour les danses « extra-européennes », avec l'ouverture de bars spécialisés dans telle ou telle musique/danse (brésil, flamenco, cuba, ...)

Dans les styles évoqués ci-dessus, les critères physiques des danseurs n'entrent absolument pas en ligne de compte, ce qui apporte une liberté pour le danseur et élargit considérablement les tranches d'âge des danseurs. Parfois même, l'âge « fait » la valeur du danseur (par exemple le tango où on revendique son âge donc son expérience).

## Danse classique (et danse contemporaine)

Le paramètre le plus important est celui du temps qui passe, de l'âge. Pour les enseignants comme pour les élèves, il faut accepter le vieillissement, et on a parfois l'impression d'une course contre la montre.

En danse classique il existe quelques expériences de pratique en amateur mais elles sont très marginales. A Château-Gontier une compagnie amateur réalise régulièrement des spectacles, l'encadrement des danseurs est assuré par une danseuse et un metteur en scène à titre bénévole. Ils occupent les studios de l'école et cette association accueille des danseurs adultes et des élèves sans que ces pratiques soient prises en compte dans les pratiques collectives du cursus danse. Au CNR de Nantes, un atelier hors cursus encadré par la prof de danse contemporaine avait été mis en place mais a disparu faute de moyens au profit du cursus traditionnel. A l'université de Nantes les ateliers de danse se développent et ils sont encadrés par une enseignante de la faculté.

Il y a une absence quasi-totale de pratique amateur post-école : est-ce inhérent à la danse classique ? Il semblerait qu'on soit, soit un « potentiellement futur » danseur professionnel (comme danseur ou comme enseignant), soit un « potentiellement ex » danseur amateur voué à arrêter ....

Pour l'entretien du corps, l'envie est permanente chez les grands élèves – comme pour les enseignants - de poursuivre toujours leur formation (les « heures de barre »); est-ce parce que la « pratique » en tant que telle n'est pas proposée ?

Dans nos écoles de danse :

- la jonction entre danse classique et danse contemporaine est en train de se faire : d'une part, le milieu professionnel recherche de plus en plus des danseurs ayant un

cursus classique (cela devient même un critère de sélection), d'autre part, les élèves de danse classique bifurquent plus facilement vers la danse contemporaine, sans que cela ait un caractère « vexatoire » : on est passé de la marginalité à l'intégration. Il est d'autant plus important que les élèves de danse classique soient initiés et orientés selon leurs âges et leurs goûts vers la danse contemporaine.

- il faut accepter dès le départ de la danse classique et contemporaine que les « futurs-ex-élèves » poursuivront la danse sous d'autres formes, et que les outils de formation doivent se décloisonner en diversifiant les styles et les pratiques. Les anciens praticiens du classique doivent pouvoir se tourner vers les musiques/danses de forme populaire, pour continuer à danser. Propositions possibles post-études : organiser au sein des établissements des stages ponctuels « stylistiques » (baroque, danses de caractère .....), pour assurer une continuité dans la pratique/formation.

*L'arrêt de la pratique de la danse classique en sortant de l'école n'est pas forcément un échec, on peut d'ailleurs retrouver ces danseurs dans d'autres pratiques où sont pris en compte leurs acquis qui deviennent des atouts supplémentaires.*

## **Le théâtre**

On constate qu'il y a de plus en plus de troupes de théâtre amateur et de rencontres, au sein d'associations, ou de fédérations (F.O.L par exemple), en milieu urbain ou rural. Il a été noté un développement important des comédies musicales associant le théâtre, la danse et la musique.

En général ce sont des personnes très organisées qui trouvent des lieux et des moyens pour fonctionner. A tel point par exemple qu'une collaboration s'est mise en place avec une école à partir de l'utilisation des locaux de la troupe amateur.

Les formations proposées ne correspondent pas forcément aux attentes des amateurs (cursus trop lourd), ceux ci attendent quelques notions de base à partager avec les autres membres de leur troupe.

Ces troupes rencontrent bien entendu de nombreux problèmes, en particulier en terme de lieux d'accueil et de lieux de représentation.

Constituer une troupe de théâtre amateur : quelle formation pour le leader ? quelle exigence artistique ?

Ce qui caractérise une troupe :

- très fort engagement du leader et des comédiens amateurs
- la troupe est souvent identifiée selon le style ou le goût du leader,
- il s'agit le plus souvent de créations (textes non publiés la plupart du temps)

- tout est « fait maison » : décors, costumes, lieux parfois !
- niveau artistique très hétérogène !
- très grosse séparation d'avec les établissements d'enseignement du théâtre
- grosse résistance à la formation

Les présents constatent aussi un retour des formes cabaret, café-théâtre, spectacles multiformes (musique, danse, théâtre) pour lesquels il existe des débouchés musique et théâtre puisqu'il y a un public potentiel.

Les expériences de théâtre à domicile sont par contre encore très marginales.

Sont citées quelques expériences très réussies de « festivals » : amateurs et professionnels, individuels, collectifs, tous âges.... avec des stages de réalisation qui permettent « indirectement » de proposer une formation.

Pour nos établissements d'enseignement : il est indispensable qu'on puisse proposer des formes d'accompagnement aux élèves, y compris pour les musiciens et danseurs d'apprendre à déclamer, bouger, chanter, etc... « permettre aussi une culture de l'autre, la création de passerelles ».

## **Musique**

En préambule il est noté que depuis plusieurs années les formations dans les écoles ont favorisé l'autonomie des instrumentistes.

La pratique musicale en amateur correspond relativement aux possibilités d'études de la musique. Elle se diversifie au fur et à mesure que les goûts changent, et selon des esthétiques moins « exigeantes » sur le plan de la technique instrumentale.

On constate un gros creux dans la pratique instrumentale amateur entre 40 ans et 60 ans pour la musique écrite.

### **Individuel – petite formation**

Si les outils d'autonomie sont forts, la pratique individuelle peut être maintenue.

On parle d'une pratique autonome, mais il y a souvent une volonté pour le musicien de se raccrocher à une pratique dirigée.

Musique de chambre : ces formations sont sans chef, elle existent lorsque les praticiens en ont déjà fait avant et ont été initiés. Les musiciens ne se produisent que très peu en public, sauf dans un cercle familial ou amical, le plus souvent urbain et

... discret ! (vie sociale préalable, autrement on ne se « trouve » pas). Il est très difficile d'évaluer ces pratiques.

Questions :

Le plaisir viendrait-il de la pratique, pas de la confrontation avec un public ?

Est-ce le répertoire qui génère une attitude ?

## **Collectif**

Orchestres d'harmonie :

Dans les orchestres d'harmonie, majoritairement de forme associative, l'image et les répertoires ont évolué, la formation des cadres a été prise en compte pour aboutir à la création du Diplôme d'Etat de direction d'ensembles à vent. Nous sommes en présence d'un milieu associatif fort, souvent en lien avec les écoles de musique.

On constate une réelle évolution dans les répertoires : les actions d'encouragement à la création, politique de commandes, rencontres départementales et à la formation des chefs y ont beaucoup contribué.

Orchestres symphoniques :

Pour les cordes et les orchestres symphoniques, les pratiques sont le plus souvent intégrées aux structures d'enseignement associant les élèves et les musiciens amateurs qui sont pour la plupart issus des écoles.

Chorales : « âmes perdues » – 40 ans à 60 ans ...mélange de générations difficile à gérer. Retrouver une pratique légère et conviviale

Les chorales sont certainement les pratiques les plus développées en lien ou non avec les structures d'enseignement. La pratique de la chanson française est de plus en plus demandée. Il existe un déficit de chef de chœur de plus en plus important.

Jazz et les musiques actuelles :

Il existe deux démarches : les élèves des écoles qui souhaitent avoir une formation complémentaire au niveau de la pratique instrumentale et les musiciens qui ont déjà une pratique instrumentale affirmée qui viennent plutôt chercher une culture générale (formation musicale, harmonie.....).

Les styles sont très variés et l'arrivée de ces pratiques dans les écoles de musique, de danse et de théâtre a favorisé la mise en place et le développement de nouvelles disciplines comme l'improvisation ou des cours de formation musicale spécifique pour les musiciens traditionnels. La notion de création est très présente, on fait sa musique, en musique traditionnelle on joue plusieurs instruments; ces nouvelles données ont favorisé la réflexion dans les écoles de musique, de danse et de théâtre. Il y a opposition entre le "tout, tout de suite" pour les musiques actuelles et la notion d'artisan avec une formation longue des musiques classiques .

### **Remarque générale :**

Il est courant d'arrêter des études de sport ou de danse sans que cela ne soit vécu comme un échec, il est moins courant d'arrêter « ostensiblement » la pratique instrumentale et cette suspension est vécue comme un échec, « comme si toutes ces années n'avaient servi à rien... »

Paradoxalement, c'est la discipline qui semble la plus propice à une poursuite de la pratique musicale, même légère, même en petit nombre, ...même seul(e).

**En conclusion et après des échanges très fructueux nous avons constaté que le thème de la commission "Sur quelles pratiques amateurs peuvent déboucher les formations ?" était devenu "Sur quelles formations peuvent déboucher les pratiques amateurs ?" .**



# Nouveaux élèves, nouveaux parcours, nouveaux diplômés... nouveaux enseignants ?

RAPPORTEUR : CATHERINE BAUBIN

## **Nouveaux élèves**

Avant de parler de nouveaux élèves, on peut caractériser les anciens élèves par le fait qu'on leur présupposait un environnement culturel favorisant l'apprentissage de la musique.

Ces nouveaux élèves sont-ils d'autres élèves que ceux qui fréquentaient habituellement nos établissements ? Ou sont-ils les mêmes qui ont changé parce que la société a changé ?

Y a-t-il vraiment de nouveaux élèves ou est-ce notre regard qui a changé ? On les voit, on les regarde, on réfléchit, c'est peut-être cela qui est nouveau ?

Un élève est-il défini uniquement par sa présence dans l'école de musique ? Celle-ci n'est pas un passage obligatoire : il y a plein d'expériences dans les écoles, les quartiers ...

## **Nouveaux publics**

Quant aux nouveaux publics, s'il s'agit de parties de la population qu'on ne touchait pas auparavant, on peut constater que, si le travail des musiciens-intervenants a permis d'amener la musique à tous les enfants, ce n'est pas pour autant que ces publics viennent plus facilement à l'école de musique : l'écart paraît encore trop grand. Sans doute manque-t-il encore un maillon entre musique à l'école et école de musique. Il semble nécessaire pour gommer cet écart, de travailler avec les adultes (parents et professionnels) qui ont en charge ces enfants.

## Nouveaux parcours

La question essentielle est celle des objectifs : il est nécessaire de définir le parcours en fonction de l'objectif, et non l'inverse. On peut se demander si le parcours instrumental classique est toujours valable : il n'est, en tout cas, plus la seule réponse.

Nouveaux parcours ou nouvelle pédagogie ? Faut-il adapter la pédagogie ou simplement s'interroger sur l'accueil des élèves, leur demande ?

La question de la pédagogie de groupe est, à cet égard, à explorer : il convient, d'ailleurs de dissocier travail de groupe et travail en groupe (l'enseignement de la danse a, dans ce domaine, beaucoup à nous apprendre). Peut-on envisager l'enseignement instrumental en groupe (ce qui ne signifie pas sans enseignement ou regard individuel) ?

Qu'est ce qui nous empêche d'utiliser les démarches pédagogiques des musiques traditionnelles ou des musiques actuelles (repiquage, travail sur l'oralité ...) ?

On peut également s'interroger sur la place de l'écrit : il ne s'agit ni d'opposer oral et écrit, ni de confondre oralité et mémoire, mais de remettre l'écrit à sa place d'outil de transmission. Peut-on imaginer un 1<sup>er</sup> cycle sans écrit ?

La question des répertoires peut également se penser différemment : plutôt qu'un but, ce peut être un moyen, une richesse pédagogique.

Enfin la place et l'apport des nouvelles technologies viennent éclairer de façon nouvelle toutes ces questions.

## Quels freins au changement ?

S'il apparaît clairement que chacun, enseignant, directeur, souhaite une évolution, celle-ci semble difficile à mettre en place : il est vrai que ces deux catégories se rejettent la responsabilité de l'immobilisme, ce qui pourrait laisser à penser que enseignants et directeurs sont mal appareillés ...

On peut, cependant, identifier quelques freins :

la peur devant la nécessité de se remettre en question, de sortir de ses habitudes et d'un savoir-faire maîtrisé

les blocages institutionnels : mais il ne faut pas oublier que c'est l'évolution pédagogique qui entraîne l'évolution des structures, des institutions et non l'inverse. Cependant, dans ces freins relevant de l'institution, il convient de pointer particulièrement le problème de l'intermittence qui oppose l'enseignant à l'artiste les blocages dus à l'évaluation, notamment en danse, où la normalisation induite par les cassettes du ministère freinent toute velléité d'évolution.

**Les nouveaux enseignants** seraient ceux qui expérimentent, qui n'hésitent pas à se tromper, qui reprennent une certaine liberté par rapport aux procédures habituelles mais qui gardent un regard sur leur pratique. Ils réclament, comme nécessaire à cette évolution, le soutien de la part du directeur. Celui-ci, outre ce soutien, doit avoir le souci de l'évaluation des expériences pour une éventuelle généralisation. On peut constater actuellement que, si partout il existe beaucoup d'expériences très riches, l'évolution d'ensemble est très lente et peu visible.

Si, pour mettre en place des nouveaux parcours destinés à de nouveaux élèves et prenant en compte de nouveaux publics, il nous faut de nouveaux enseignants, ceux-ci doivent être encadrés, soutenus, aidés par de nouveaux directeurs qui, alors auront besoin de nouveaux inspecteurs .... et sans doute de nouveaux politiques ?



## ERIC SPROGIS

Lorsque l'on vit un colloque comme celui-ci, il pourrait être tentant de ressentir une certaine lassitude. En effet, compte tenu de la personnalité et de l'expérience de ceux qui, généralement, s'inscrivent pour participer à ce type de rencontre, on se dit que ce sont toujours les mêmes problèmes qui sont posés, que ce sont toujours les mêmes hypothèses de solutions qui sont avancées. On a l'impression de revivre, comme autant de flash back, là une réunion pédagogique dans son établissement, ici l'un des nombreux stages que l'on a suivis, ici encore quelques séquences des formations diplômantes dont on est issu. On se dit, entre désillusion et mauvaise humeur, que tout ce qui est dit a déjà été proclamé mille fois, que le constat de l'obsolescence de certains dispositifs, de certaines méthodes est acté et qu'il est temps de les mettre en œuvre sans plus de discours, sans plus de précaution de forme.

« Toutes les bonnes questions ont déjà été posées » disait hier David Chartier.

C'est vrai, et depuis longtemps et même relativement officiellement.

Que nous dit, par exemple le Schéma d'orientation pédagogique du ministère de la culture dans sa version de 1992, à propos des objectifs généraux du cycle 1 ?

*L'ensemble des acquis de ce premier cycle constitue une formation cohérente. Il peut être le premier stade d'une formation plus longue ou être une fin en soi, temps pour l'élève d'acquérir une expérience de l'expression musicale qui peut être déterminante dans la construction de sa personnalité. Un élève, au terme de son premier cycle, doit avoir la certitude de s'être fixé un but et de l'avoir atteint.*

Les objectifs de ce cycle sont:

*le développement des motivations, de la curiosité musicale, du goût pour l'interprétation et pour l'invention*

*l'acquisition de bases musicales saines, grâce à:*

- *un dosage harmonieux de l'oralité musicale (écoute, mémoire...) et du maniement du langage écrit*
- *la prise de conscience des perceptions sensorielles, auditives et corporelles, ainsi que l'organisation de ces perceptions*

- *la mise en relation de l'approche sensorielle et corporelle des différents éléments du langage musical avec le vocabulaire spécifique*
- *aux moyens donnés (comprendre, nommer, figurer, noter) de rendre explicites les perceptions et les représentations mentales*
- *la diversité des répertoires abordés et à la multiplicité des expériences individuelles et collectives*
- *l'amorce de savoir-faire instrumentaux, individuels et collectifs: la naissance de comportements et de réflexions fondamentaux fondés sur la qualité du geste, de l'écoute, de la lecture, de l'écoute des autres dans la pratique collective*

Finalement, pas mal de choses étaient déjà dites dans ce texte officiel qui date tout de même de plus de 11 ans et qui est sensé être mis en application dans nos établissements.

Et pourtant, même si les bonnes questions ont été posées depuis longtemps, même si des pistes, voire des directives ont été avancées, ce colloque – une fois de plus, diront certains – a certainement permis des avancées, d'une part, en nous faisant mieux prendre conscience du fait que, sur certains points, nous ne pouvons plus reculer car les conséquences deviennent trop graves (notamment en terme d'inégalités sociales devenant intolérables à un nombre croissant d'entre nous), d'autre part en offrant quelques témoignages réussis ou susceptibles de réussir.

En ouvrant le colloque, Monsieur Buquen, adjoint à la culture de Rezé, nous a tout simplement rappelé que nous travaillons dans le cadre du service public, ce qui doit nous imposer de lutter, dans la mesure de nos moyens (ou en tout cas des moyens que l'on nous accorde), contre les inégalités d'accès constatées au quotidien et qui ne se réduiront évidemment pas toutes seules. En même temps, ce cadre de service public nous renvoie aussi à la nécessité de l'efficacité qui peut notamment se décliner en termes de qualité, d'exigence, de résultats visibles et opérationnels mais aussi, comme le suggère David Chartier en organisant les contenus et les méthodes pédagogiques au plus près des exigences à la fois des élèves et de la réalité des langages artistiques qui constituent le bagage culturel à transmettre. Si l'on suit Xavier Lamure pour qui « la musique touche à l'intime et transforme les gens » on mesure à quel niveau de responsabilité sociale et individuelle nous intervenons.

Cette responsabilité, il semble désormais évident que beaucoup des acteurs de l'enseignement artistique sont disposés à l'assumer. On peut d'ailleurs se demander par quel masochisme nous sommes si nombreux à fréquenter les colloques, rencontres, séminaires, réunions pendant lesquels sont évoquées à l'envi toutes les contradictions de notre métier, que nous soyons professeur, formateur ou directeur. Mireille Poulet-Mathis soulignait qu'elle assumait « le plus difficile du métier de directeur » en faisant allusion au casse-tête des listes d'attente. Ces « listes

d'attente » autour desquelles, ou à partir desquelles s'est développée une large part des échanges de lundi matin, tel un de ces motifs beethovéniens, en apparence simple dans son énoncé primitif mais qui peut être traité sous des formes multiples en devenant constitutif de la structure de l'œuvre et en permettant les développements les plus inattendus. Phénomène marginal il y a une trentaine d'années, ces listes d'attente sont désormais considérées comme une donnée inévitable. Elles étaient auparavant presque admises comme prix à payer pour l'exigence de qualité qui doit être celle de nos « conservatoires » (en particulier dans les instruments les plus demandés... « donc qui ne peuvent être raisonnablement ouverts à tous, n'est-ce pas »...). Elles deviennent maintenant un révélateur de nos contradictions, de nos insuffisances, de nos limites devant le constat que nos établissements, de manière presque initiale, dès le début de la mise en œuvre de nos missions (dès le début parce que cela concerne le premier contact de nos usagers avec nos structures et aussi parce que cela marque tous nos débuts d'années comme la chute des feuilles pour annoncer l'automne) jusqu'à nous inciter, comme ce fut le cas lundi, à nous poser des problèmes de fond, à repenser nos systèmes, nos méthodes, notre communication. On pourrait d'ailleurs s'interroger, dans un autre colloque, sur le fait que nous nous sentons souvent seuls à tenter de relever ce défi : comme si du côté des usagers (ceux qui ne sont pas pris) on se résignait à accepter l'« évidence » d'une sélection dès l'entrée parce que cela serait consubstantiel d'un enseignement artistique, comme si du côté de nos tutelles on se voilait la face, soit en nous culpabilisant un peu plus, soit en se contentant de regretter cette situation avec nous en nous confiant le soin de trouver des solutions... Mais, évidemment, « à moyens constants ».

Alors, nous essayons de nous contorsionner dans nos supports de communication pour être à la fois transparents sur cette réalité, la justifier au mieux ou la masquer sous des motifs pédagogiques par la maquette des documents de présentation ainsi que la brillante intervention de Sophie Kipfer l'a mis en évidence.

C'est alors qu'un tel colloque nous amène à prendre conscience que ce qui devient déterminant dans l'exercice de nos professions ne saurait plus être la seule mise en œuvre de nos convictions pédagogiques et artistiques, la seule reproduction des schémas que nous avons connus en particulier lorsque nous étions nous-mêmes élèves (élèves qui, ne l'oublions jamais, avons réussi... puisque nous sommes là), même plus la seule application de ce que nous avons appris, pour quelques-uns d'entre nous, dans les cours de didactique ou de pédagogie fondamentale lorsque nous avons eu la chance d'en bénéficier. Ce qui est déterminant, cela semble bien être la conscience de l'environnement, du contexte dans lequel s'exerce notre action. Un contexte qui a bien changé par la perte des modèles historiques, par le choc des esthétiques, par les comportements sociaux et individuels de ceux à qui nous nous adressons, par un autre regard de l'enfant sur l'adulte et de l'adulte sur l'enfant. A plusieurs reprises, par exemple, a été soulignée la nécessité de mettre en place

des démarches visant à instaurer du *dialogue* à tous les niveaux. « Faire discuter les enfants sur les instruments qu'ils ont essayés pour contribuer à l'expression de leurs choix » nous disait Catherine Baubin. « Constituer de petites promotions d'élèves », selon Pierre Migard, de petites équipes d'élèves avec leurs demandes contradictoires. Se constituer en équipes d'enseignants pour être capables de traiter les problèmes de fond pour Odile Michaud et Marie-Noëlle Visse. Le concept de « contrat personnalisé » décrivant un engagement réciproque et donc négocié est apparu presque comme base de nos missions. Contrat qui prend en compte, comme l'a décrit Yasmine Tournadre, à la fois une connaissance pointue de l'environnement sociologique, urbanistique, culturel et l'expression des attentes, des demandes, des besoins si tant est que l'on puisse définir ces derniers en matière artistique.

Ainsi revient en force, et sans nul doute est-ce un couple dont on ne pourra plus faire l'économie, le rapport à établir entre la question de l'*offre* que nous sommes en mesure de proposer (et qui nous semble la plus pertinente en regard des enjeux globaux de développement culturel) et celle de la prise en compte de la *demande*, du moins dans l'état où elle s'exprime ou que nous pouvons analyser en observant la situation générale de la société. Ce couple « offre/demande » est au cœur de nos problématiques désormais et tout espoir de vouloir en sortir semble vain. Si l'on retient l'objectif de qualité (jamais définie comme le soulignait S.Kipfer) on se situera au niveau de l'offre - « *les professionnels savent ce qu'est cette qualité* », l'Etat est « *garant de la qualité de l'enseignement artistique* » - mais en même temps au niveau de la demande (« *les parents veulent la meilleure qualité pour leurs enfants* »), cette qualité pourra d'ailleurs à la fois toucher à la question du niveau, du savoir-faire abouti et à la diversité des expressions artistiques proposées... donc... de l'offre. Si l'on retient la question du nombre de ceux qui viennent frapper à notre porte (et il faut rappeler avec Yasmine Tournadre que seuls ceux qui « savent » connaissent la bonne porte où frapper) on se situera au niveau de la demande mais c'est la logique de l'offre qui viendra piloter nos réponses parce que nous imposerons certains parcours, certaines sélections, parce que nous ne renoncerons pas à atteindre certains objectifs, renvoyant alors (certainement à juste titre) à l'Education Nationale la tâche de prendre en charge l'éducation artistique de masse. Mais cette masse quelle est-elle ? Et à partir de quand peut-on parler de masse ? En entendant les différents intervenants de ce colloque, on peut se demander si cette question n'est pas plutôt celle de la notion de « masse critique », celle où la masse de deux corps radioactifs devient brusquement suffisamment importante pour passer de l'accroissement quantitatif au changement qualitatif et déclencher la réaction en chaîne incontrôlable et permettant une exploitation en tant qu'arme de destruction... massive. Toute proportion gardée, n'est-ce pas ce qui se produit lorsque nos listes d'attente, de marginales qu'elles étaient il y a 20 ans, deviennent telles que l'on se trouve obligé de repenser tout le dispositif pour faire face à l'explosion des inégalités, des certitudes.

Confrontés au refus éthique de l'aléatoire, comme cela a été dit, nous nous efforçons d'offrir des réponses sur deux plans :

l'aide au choix : choix de l'instrument, choix de la technique chorégraphique, choix de l'orientation amateur ou professionnelle, choix des esthétiques, choix des méthodes de travail, choix du parcours, et même choix de la régularité ou non du travail personnel (JP Seyvos).

changer l'angle d'approche de nos pédagogies : savoir sortir des murs<sup>7</sup> de l'établissement (JP Berthomier), multiplier les interventions pédagogiques (équipes de professeurs, intervenants extérieurs, échanges...), être capable de casser certaines habitudes d'organisation de la semaine, transversalité par exemple entre la danse et la musique (Maurice Courchay du CEFEDM Bretagne Pays de Loire invitait à faire découvrir ainsi d'autres sensibilités, d'autres émotions que celle d'une seule pratique; il parlait par exemple d'une « mise en corps » de tout acte artistique), développer une pédagogie de la médiation (médiation entre l'élève, le professeur, son environnement, les difficultés techniques, les objectifs artistiques, les ambitions, les rêves, les illusions), pédagogie de la médiation qui prendrait le relais de la pédagogie de seul modèle si longtemps à l'œuvre, pratiques et cours collectifs qui permettent de sortir l'élève de la seule relation individuelle entre un maître et un élève...

On le voit, au travers de ces deux niveaux de réponses, l'une des préoccupations récurrentes de nos travaux aura en fait porté sur les changements à introduire dans les relations, les rapports qui se tissent ou que nous établissons dans nos fonctionnements. Si, il y a encore quelques années, l'accent était souvent mis, pour définir une panacée à tous nos maux, sur l'idée de réseaux entre les structures<sup>8</sup> – non hiérarchisés, multiformes, permettant des rationalités d'échelles, de moyens, de méthodes – il a été beaucoup plus question ici de travailler sur la nature des relations personnalisées, subtiles entre tous les éléments de l'activité artistique, qu'elle soit de formation, de diffusion ou de création. Se pencher sur la cas particulier que chaque élève représente, viser au plaisir de chacun, élèves, professeur et pourquoi pas du directeur... S'attacher à proposer des résultats probants tout de suite (JP Seyvos) susceptibles de mobiliser l'énergie et la passion de l'élève, savoir le mettre en situation d'accointance avec la création, l'œuvre, le répertoire pour en faire l'acteur central de nos missions. Admettre enfin que notre métier ne saurait reposer sur des certitudes, que plus rien ne va désormais de soi et que l'on ne peut plus savoir ce que fera l'élève de ses acquisitions quand il aura quitté nos structures. D'autant que l'on admet maintenant que la majorité d'entre eux n'ira pas au bout du « cursus

<sup>7</sup> Murs physiques, mais aussi murs virtuels entre les esthétiques, l'écrit et l'oral...

<sup>8</sup> même si, bien entendu, il en a été un peu question, notamment dans l'une des commissions de cet après midi dont c'était l'objet.

complet » (comme on parle du pain complet comme disait Daniel Lefebvre, toujours inspiré !). Certains arrêteront au bout de quelques années, certains seront passés par des circuits qu'ils se seront construits aux différentes phases de leur parcours, dans *une errance pour apprendre* (JP Seyvos) conformément, selon Eddy Schepens, à l'étymologie du mot école (« scholae » = loisible de... en quelque sorte l'institution des parcours libres...). Au fur et à mesure des rencontres et autres séminaires de réflexion sur nos missions, nous semblons ainsi passer d'une préoccupation centrée sur les structures, leurs évolutions, leurs relations, à une préoccupation plus affirmée sur l'objet de notre activité. Il faut dire que nous sommes « aidés », si je puis dire, par nos tutelles (en particulier l'Etat) dont le retrait, l'indifférence sont chaque jour plus patents, même si elles le masquent plus ou moins habilement sous le prétexte d'une nouvelle étape de décentralisation. Ayant été incités au plus haut de la hiérarchie de la culture, il y a un peu plus de vingt ans, à développer de nouvelles pratiques, du jazz aux musiques actuelles, en passant par la danse contemporaine, les musiques anciennes et traditionnelles, ayant été cadrés par de nouveaux statuts, structurés par des regroupements de communes, formés et diplômés dans des centres ad hoc, prenant conscience enfin que nous exerçons de véritables métiers, invités à passer du temps en réunions, en instances, en stages, en colloques, nous pouvions légitimement considérer qu'enfin notre métier, nos missions, nos réflexions, nos propositions, notre expérience permettraient de nous inclure globalement, nationalement comme faisant partie d'une cohérence d'ensemble, constitutive de ce qu'Eddy Schepens appelait hier le « pacte républicain ». Or, nous avons aujourd'hui plutôt l'impression d'être abandonnés au milieu du gué, sans véritable boussole et sans embarcation à vue pour nous aider à franchir la deuxième moitié du fleuve. Heureusement, nous savons encore nager et, semble-t-il, l'énergie et la résistance physique ne manquent pas. Nous nous découvrons alors des compétences que nous ne connaissions pas et que les échanges nous permettent de révéler. Le milieu naturel parfois hostile (celui de toutes les traditions, du poids de la culture du milieu, celui des budgets limités) ne nous décourage pas et, à condition de ne pas nous retrouver seuls, nous savons retrouver quelques gestes salvateurs pour affronter des défis que, bien entendu, les « conservatoires » ne sauraient être les seuls à relever.

On peut ici pointer l'une des questions qui traversaient, au cours de ce colloque, les témoignages d'actions ou de dispositifs nouveaux qui nous ont été donnés à connaître. C'est sans doute l'un des plus grands enjeux, l'une des plus grandes préoccupations qui nous restent lorsque l'on a admis le bien fondé de ces contributions (sensibilisation dès l'éveil au geste instrumental, transversalité disciplinaire, inversion de la norme travail à la maison vers la norme apprentissage dans l'école, relations contractuelles avec les élèves et leurs parents...) : comment passer de l'expérience à la généralisation ?

L'un des avantages précieux d'une société formellement démocratique est certainement qu'elle permet la multiplication des expériences, l'expression des convictions les plus diverses, la liberté de développer des actions locales originales, à condition de ne pas heurter trop exagérément les habitudes, les intérêts installés, les lobbies professionnels. Mais, cette société n'est pas réellement satisfaisante si elle s'oppose, comme c'est le cas souvent, à la connexion des expériences, à leur généralisation.

Comment faire en sorte, par exemple, que tel dispositif nouveau touchant une vingtaine d'élèves puisse devenir la règle pour tous ? Comment instituer une articulation étroite entre pratique collective et enseignement individuel ou entre danse et musique, afin que cela concerne vraiment la totalité des classes ?

Et comment acquérir ce tour de main qui nous permettra, à chaque phase de l'évolution du dispositif, de *doser* (« dosage », un mot que l'on a entendu et qui recèle peut-être le secret à révéler) la quantité de sel et de poivre pour donner de la saveur au plat préparé, pour reprendre la métaphore culinaire de Yasmine Tournadre ? Comment trouver le bon endroit, le bon moment (le « Kairos » des grecs nous rappelait Maurice Courchay) dans la scolarité pour agir, pour donner l'envie ?

Comment ne pas créer d'autres inégalités en croyant en réduire certaines, comme par exemple celle qui prend sa source dans le travail à la maison en mettant en difficulté certaines familles en proposant un plus grand nombre de déplacements dans la semaine ? L'inégalité dans la recherche de plus de temps. N'y aurait-il pas aussi à creuser cette revendication de plus de temps ? Par exemple en en gagnant un peu sur le temps scolaire... La fameuse question du temps de l'enfant dont on a beaucoup parlé il y a quelques années doit peut-être être réactualisée, même si les vents en faveur de l'éducation artistique ne semblent pas très favorables en ce moment... Mais la météo politique peut aussi changer en démocratie...

Comment rassurer les collègues, professeurs et directeurs, quand ils se sentent un peu perdus, et on le serait à moins ? Quand il leur semble qu'ils n'ont souvent, devant leurs élèves et devant la multiplication des prescriptions, explicites ou implicites (qu'elles viennent des familles, de leur directeur, des tutelles, de leurs pairs), qu'une seule alternative : déprimer ou réprimer.

En définitive, si l'on voulait résumer en deux grands blocs les zones dans lesquelles se sont développés nos travaux, on pourrait aisément, et banalement, retenir :

### **Le bloc « élèves et usagers »**

Caractérisé – reconnaissons-le définitivement – d'abord par le constat de l'inégalité et induisant au moins deux pistes :

construire nos dispositifs et nos méthodes à partir de lui. Entre autres, il s'agit de viser à en faire à la fois un interprète (artisan) et un créateur (artiste).

offrir des *choix* dont il sera partenaire, ce qui implique de renoncer à la « pédagogie du report » et à l'« idéologie de la sueur » comme seul moteur de notre action.

### **Le bloc « structure et institution »**

Certes, condition indispensable à la pérennité de l'action et rempart contre la marchandisation de nos pratiques, ce bloc est souvent vécu comme contradictoire de l'intérêt de l'élève (« parcours du combattant », « clefs d'entrée réservées à une élite culturelle », a-t-il été dit).

L'« académie de musique et de danse » est sans doute la dernière alternative à la « Star Academy », mais cette dernière nous taillera chaque jour des croupières dans l'opinion si nous ne savons pas faire bouger les lignes... Et ne comptons pas sur l'Etat pour prendre les responsabilités à notre place, compte tenu des moyens de plus en plus limités qu'il veut consacrer à se préoccuper de ces questions.

Alors, plus que jamais, la responsabilité repose sur les épaules des professionnels... A la condition exclusive que ceux-ci sachent regarder au-delà des seuls arbres de leur propre forêt, de la seule défense de leur matière. Ce sera tout l'intérêt du travail collectif, du travail de groupe, des échanges, de penser en termes d'objectifs identifiés et partagés... Notions rebattues, presque banales et pourtant toujours d'actualité pour être capable de sortir un peu de l'insécurité sans pour autant rester dans la sclérose.

Pourrait-on dire alors qu'il faut affirmer fortement que l'objectif général de nos structures doit être celui d'une *pratique culturelle* (et pas seulement d'une pratique artistique), incluant pratique personnelle et collective, « école du spectateur », réflexion sur son action, une pratique culturelle diversifiée, généralisée, différenciée à imaginer à partir d'un système de valeurs partagées (et à [re] construire). Valeurs sociales, valeurs affectives, valeurs cognitives, valeurs pédagogiques dont l'élaboration de la grille pourrait être à l'ordre du jour de nos réunions et travaux de fin ou de début d'année dans nos établissements. Elaboration qui passera inévitablement par des phases douloureuses à l'instar d'une psychanalyse réussie qui ne saurait faire l'impasse sur la plongée dans les souvenirs et les expériences refoulées, sur les remises en cause personnelles, sur l'explicitation des non-dits, sur un regard lucide porté sur la réalité, notre réalité.

Cette pratique culturelle, comme objectif, nous permet alors d'admettre qu'elle peut être atteinte à tout moment, comme chanteur dans un chœur, comme soliste modeste ou avancé sur une scène, comme spectateur d'une création, comme « débattre » sur la qualité d'une production, comme acteur d'un projet... Bref, opérationnelle, que ce soit à l'issue d'un séjour de trois mois ou de douze ans dans

un établissement. On touchera alors à l'idée de « formation continuée » ou à celle que l'arrêt de la pratique – objectivement fréquente chez nos anciens élèves – ne constitue pas forcément un échec... à condition que la formation reçue ait intégré cette donnée.

Si « l'école doit présenter un cadre repérable – disait Daniel Lefebvre – il faut aussi renoncer à l'idée d'un modèle de formation... idéal », qui ne correspond jamais, ni au portrait-robot de l'élève-type, ni à la réalité de l'élève... réel. Toujours ce vieux couple usé par les disputes conjugales de l'offre et de la demande.

Il nous reste à continuer de construire les lieux du débat démocratique, d'élaborer des langages communs pour nous comprendre et surtout de définir ensemble les actions à mener. Nous avons déjà eu ici de beaux exemples qui, comme cela a été dit en ouverture, nous inspirent sans doute plus de questions que de recettes immédiatement applicables.

Mais comme le dit le « Chat » de Philippe Gelluck, « *A bien y réfléchir, dans le passé il y avait plus de futur qu'aujourd'hui...* ». On peut alors se dire que plus nous avançons, plus la distance qui nous sépare de la réalisation de notre rêve d'un avenir radieux se réduit mécaniquement chaque jour...

Mais je me demande tout de même si je ne suis pas exagérément optimiste...



EDDY SCHEPENS

**L**a règle du jeu m'assigne donc, en cette fin de rencontre, à la place du *témoin*. Plus même : du *grand témoin*. Voilà un rôle délicat. Car tout ce que j'aurais pu dire a été dit, et mieux, par tant d'autres ces deux jours – ce n'est pas là une formule.

J'avais décidé, vu les échanges riches de la première journée, de ne pas préparer une intervention trop écrite : je souhaitais jouer pleinement ce rôle de témoin, et vous écouter. Et là, ce soir, je ne sais plus que dire : de quoi puis-je au fond *témoigner*, si ce n'est de la profonde convergence de vos préoccupations non seulement avec les miennes, mais aussi avec celles d'une grande partie des acteurs de notre profession, qui n'ont malheureusement guère souvent l'occasion de mener de telles réflexions en commun.

Il faut souligner l'urgente actualité du propos de votre rencontre : des problèmes souvent réputés délicats s'y sont nommés avec beaucoup de finesse et d'acuité, et il est sans nul doute nécessaire que vous donniez quelque vigoureuse publicité à la réflexion qui s'est tenue ici afin d'y associer davantage de membres de notre profession - ce sera là, vous le verrez, le fil rouge de mon intervention.

Nos débats ayant été marqués par les métaphores culinaires, j'avais pensé à évoquer une histoire de truffes pour structurer tant soit peu mon témoignage. Plus exactement, et c'est moins immédiatement gustatif, je songeais au livre de Claude Duneton, paru il y a une vingtaine d'années "*Je suis comme une truie qui doute*". Il y médite sur le paradoxe de l'enseignant qui a à enseigner le doute à ses élèves en même temps que l'esprit de recherche et d'exploration. La truie excelle à dénicher les truffes sous la terre : lorsqu'elle sent l'odeur de la truffe, elle se met à labourer le sol avec son groin – on lui met une muselière pour qu'elle ne déguste pas elle-même le précieux champignon. Elle hésite longuement, excitée par l'odeur sans savoir l'endroit précis, ce qui l'oblige à tâtonner. Claude Duneton file alors la métaphore : "Enseigner le doute est une bien cruelle entreprise. Apprendre à chercher la vérité c'est très joli, mais si on ne la trouve pas, ou alors chacun la sienne,

parcimonieusement, c'est moins exaltant. Monter tout un système de recherche en ne sachant pas très bien ce que l'on cherche, et surtout ne jamais tomber sur un morceau de trouvaille pour s'encourager les méninges, c'est vraiment ardu. C'est plus ardu que de dresser un cochon à chercher la truffe. Parce que le cochon d'abord on lui fait savoir ce qu'il cherche, clairement et sans ambiguïté. On lui fait goûter de la truffe au départ. Ensuite, de temps à autre, on lui en met des morceaux cachés qu'il a la joie de découvrir en poussant la terre du groin. Ça lui remet du coeur à l'ouvrage. Tandis que lorsque l'on vous dit : Cherche! Allez chercher! ... sans jamais annoncer quoi - c'est peut-être çà, c'est peut-être ça ... On en perd l'allant et l'enthousiasme."

Chercher, voilà ce que nous faisons depuis hier matin. Et cela me rassure que les professionnels de notre secteur prennent en main cette nécessaire recherche sur l'enseignement de la musique, que nos structures nationales semblent avoir totalement abandonnée. Bien évidemment, comme dans toute quête, il y aura du doute, quelques errements, des approximations nées d'une détermination à ce que certaines choses changent un peu plus vite... Au moins l'école de musique qui s'esquisse ici à travers quelques fortes questions, et de toniques éléments de réponses, aura-t-elle quelques nouvelles saveurs.

Je vais décliner un thème unique : « Ce n'est qu'un débat, continuons le début ! ». Tout en m'excusant du peu d'originalité de l'idée et de la tournure, je souhaite redire par là combien le débat nous est plus que jamais nécessaire. Mais aussi qu'il conviendrait de le pérenniser quelque peu, et de l'affirmer : peut-être pourrait-on, par exemple, tenter d'étendre la réflexion au-delà de *Conservatoires de France*, en proposant à d'autres collègues de participer à la mise en place d'une réflexion collective sur l'enseignement spécialisé de la musique.

Ainsi, la production et la publication régulière de récits d'expériences, assortis d'une démarche de "théorisation" de nos questions – ou à tout le moins d'un effort de mise en perspective des questions soulevées à cette occasion – constituerait à mes yeux une manière de fonder un débat professionnel renouvelé, plus outillé, et dès lors probablement plus opératoire et déterminé.

C'est qu'il nous faut, au fond, produire un nouveau savoir sur nos métiers. Comme le rappelle Michel Develay<sup>9</sup>, l'étymologie du mot *savoir* vient du

<sup>9</sup> Michel Develay est professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Lyon 2 – Lumière (SPEF). Il a écrit de nombreux ouvrages, dont "Peut-on former les enseignants?", éditions ESF.

latin *sapere*, qui désigne ce qui a du goût. Le savoir, c'est ce qui se goûte, comme l'ont dit plusieurs d'entre nous hier – nous restons dans nos métaphores gastronomiques... Je crois que bien des collègues, dans la profession, *goûteraient* assez de lire ce que d'autres font, pensent, seuls ou en équipe ; et même s'ils hésitaient à prendre à leur tour la plume pour s'associer plus directement à une telle entreprise professionnelle, nombre d'entre eux se trouveraient réconfortés d'échapper quelque peu au sentiment de la solitude du pédagogue. Ce sentiment de solitude – des individus comme parfois des équipes - découle souvent de l'individualisme didactique, selon l'expression de Philippe Perrenoud. Permettez-moi de me citer :

“Le danger qui guette tout enseignant, c'est la solitude. Psychologiquement bien sûr, mais aussi professionnellement. La difficulté de créer un chantier commun autour de disciplines disjointes renforce le sentiment d'être condamné à l'individualisme didactique : chacun devant sa classe, avec ses bonnes intentions, ses coups de génie musicaux ou pédagogiques, mais aussi le sentiment d'une impuissance à déplacer les limites, à redessiner les frontières disciplinaires, par exemple entre solfège et cours d'instrument. La préoccupation pédagogique peut naître en fait aisément ; ainsi, après telle lecture, ou après telle visite dans une classe Freinet, on peut se convaincre de la nécessité de rendre l'élève actif, présent à son apprentissage, tabler davantage sur le tâtonnement, concevoir l'erreur comme moteur et non comme « faute ». La réflexion didactique doit ensuite prendre le relais, pour que cette intuition débouche sur un projet d'apprentissage : que faut-il faire apprendre ? De quel savoir s'agit-il en fait ? Qu'est-ce au fond qu'un menuet, jouer legato, savoir phraser ? Le professeur de musique avait jusqu'ici peu de chance de se poser de telles questions, du fait entre autres de l'absence d'une communauté professionnelle qui aurait posé et documenté de telles interrogations.”<sup>10</sup>

Pourrait-on donc proposer à nos collègues d'inscrire une part de leur action dans une sorte de charte professionnelle, laquelle les inviterait à formaliser leurs idées, leurs recherches, leurs espoirs, leurs problèmes ? Une charte : non pas une déclaration de principe, mais un effort auquel on souscrit volontairement, un engagement que l'on prend, qui viserait à mieux appréhender les questions qui se posent à la profession par un travail davantage constant, qui relierait les professeurs – et pas seulement les directeurs - par-delà des rencontres souvent trop ponctuelles.

<sup>10</sup> Eddy Schepens, "Une didactique de l'art est-elle possible ? Le musicien au risque de la pédagogie et du choix des valeurs", in Enseigner la Musique n° 4, Cefedem RA-Cnsmd de Lyon, 2000, Actes des rencontres préparatoires aux Journées d'Etudes d'avril 2000.

*Conservatoires de France* avait organisé, il y a déjà longtemps, un colloque à Villeurbanne sur le thème : “De quels directeurs les écoles de Musique ont-elles besoin ?”. Sans doute la question reste-t-elle largement d’actualité, alors que de vrais bouleversements sont survenus ces dix dernières années, tant dans les pratiques musicales que dans les conceptions de l’action culturelle des écoles de musique et leur inscription réelle dans une logique de service public.

J’ai parfois un peu peur que pour certains enseignants, aujourd’hui, la question semble se décliner sous un tout autre angle : de quels élèves les écoles ont-elles besoin ?... Je veux dire que le principe d’une école pour tous, réellement ouverte et adaptée au plus grand nombre, se trouve régulièrement dénoncé comme “utopie”. Voyez ce qui se dit sur le collège unique : l’idée était d’accueillir au sein du collège tous les élèves, sans sélection ou orientation précoce. Jamais il ne fut question de signifier par là que tous les élèves d’une classe d’âge étaient, par nature, égaux devant l’école ; au contraire, le projet républicain de rassembler au sein des mêmes classes toute une génération supposait d’inventer une autre pédagogie, voire d’en pratiquer plusieurs, de faire varier les procédures d’apprentissage, d’interroger les méthodes d’enseignement au regard des rapports entretenus par chacun avec le savoir, notamment ce savoir tout particulier qu’est le savoir scolaire. Mais voilà : l’école fut jadis pensée pour une petite frange de la population, et l’on semble en peine de se décoller de ce modèle particulier, comme s’il était “le” modèle naturel de l’école. Il faudrait peut-être que la formation des enseignants questionne davantage l’histoire de l’école, pour comprendre qu’elle n’a eu de cesse de s’inventer pour s’adapter aux changements de société. Il est peut-être utile de se rappeler que le ministère de l’éducation nationale fut longtemps le ministère de l’*instruction publique*. Question de mot, pensera-t-on ? Non. Les termes réfractent un débat relatif au rôle de l’école entamé sous la Convention.

La question était de savoir si l’Etat devait instruire, ou éduquer. Deux grandes conceptions s’affrontaient. Certains, notamment Condorcet, estimaient que l’école devait se contenter de donner une instruction à tous, de manière à ce que tous les citoyens puissent, à terme, grâce à leur intelligence – leur culture dirait-on aujourd’hui - participer à la vie de la nation, pas seulement sur le plan de la vie sociale ou civique, mais aussi sur le plan de la vie intellectuelle. Condorcet croyait vivement à la Raison, c’était un apôtre des Lumières. L’autre conception, vigoureusement promue par Rabaut Saint Etienne, prônait que l’Etat devait *éduquer*, afin de faire entrer tout le monde dans le projet républicain encore à affirmer : l’Etat devait donc inoculer les valeurs républicaines. Ce débat ne me paraît pas dépassé, bien qu’il ait perdu son coté binaire. Il reste, sur ce plan, une indécision politique, une hésitation

sur le sens de l'école, particulièrement quand il faut articuler la définition des savoirs à enseigner et le rapport au savoir des élèves, forcément divers, tant sur le plan social que sur le plan psychologique. L'école a une histoire. Elle est sans doute par définition en crise, si on admet avec Michel Develay que c'est là son destin : en décision permanente, donc en réflexion-réfection constante. Elle est par excellence le lieu du débat sur l'à-venir de la cité, un objet proprement politique donc, le rappel opiniâtre que la démocratie s'invente au quotidien, dans le doute autant que par la volonté – le doute, encore, et encore la détermination à chercher sinon à trouver.

Je ne suis pas sûr que dans notre propre secteur, celui de l'enseignement spécialisé artistique, nous sachions bien d'où nous venons, que nous connaissions l'histoire de nos institutions, et le sens déposés dans nos traditions comme dans nos conceptions. Ainsi me semble-t-il parfois que, bien avant l'école "laïque et républicaine", le Conservatoire, dans son modèle historique de 1795, a peut-être été le premier établissement à inventer ce que j'appellerais avec Bernard Lahire la forme scolaire : l'élaboration de méthodes (ces méthodes étaient en fait davantage les "textes du savoir" instrumental : comme disent les didacticiens, "ce qu'il y a à savoir faire", davantage que la manière d'apprendre tel ou tel instrument) les contraintes du contrôle annuel, l'inspection, la forte séparation en disciplines, l'annualisation des enseignements... Le modèle du Conservatoire était conçu pour un petit nombre de musiciens, déjà largement praticiens. Il me semble souvent que ce modèle de "scolarité" a marqué de sa forte empreinte la définition même de ce que nous nommons la musique "classique", qu'il me paraîtrait plus juste de nommer la "forme scolaire" de la musique savante. Ainsi la question de savoir quel(s) type(s) de "musiques" il faut enseigner dans nos écoles "de musique" s'enrichirait-elle en revenant sur le projet politique du Conservatoire, dans sa version historique.

Je renvoie aux articles de Noémi Duchemin-Lefebvre<sup>11</sup> parus dans "Enseigner la Musique"<sup>12</sup>. Chercheuse en sciences politiques, elle a fait une thèse sur la manière dont la France et l'Allemagne ont fondé, avec des divergences assez radicales, leurs principes d'éducation musicale. Les projets n'étaient pas les mêmes : ils étaient *politiquement* différents. Il faut par exemple se rappeler l'impératif de la république naissante à réduire les

<sup>11</sup> Noémi Lefebvre, Education musicale et identité nationale en Allemagne et en France, Thèse de doctorat en Sciences politiques, Université Pierre Mendès-France de Grenoble, Institut d'Études politiques, 1994, p. 44-45.

<sup>12</sup> Noémi Duchemin-Lefebvre, in Enseigner la Musique n° 3 et 4, ainsi que dans les Actes des Journées d'étude d'avril 2000, Cefedem Rhône-Alpes, FNCC, Drac RA et Observatoire des politiques culturelles. Disponibles au Cefedem Ra, Lyon.

particularismes au nom de l'émancipation dans l'Etat-Nation : aussi la musique, peu après la Révolution, devra-t-elle se décliner selon une logique qui donnait au langage musical savant – celui du conservatoire – une valeur d'universalité ; de l'autre côté du Rhin, on cherchait en ces temps là à fonder un sentiment populaire national, la musique étant envisagée comme le « poème primitif et anonyme du peuple que l'Allemagne recherche ardemment »<sup>13</sup>. Evoquons à titre d'exemple la difficulté à faire de la place aujourd'hui, dans nos institutions, aux musiques populaires ou traditionnelles : est-il permis de se demander ce que les termes du débat à ce sujet doit, non aux problèmes actuels, mais aux enjeux de l'époque révolutionnaire, enjeux historiques dissimulés dans les plis des usages pédagogiques, qui se muent, au prix de quelques anachronismes trop naturalisés pour qu'on les perçoivent, en un étrange débat sur les valeurs comparées des esthétiques musicales ?...

Comment trouver une alternative au formalisme de l'égalité de traitement auquel s'est longtemps tenu l'école, au nom de l'égalité républicaine, et à son corollaire : la méritocratie républicaine ? On sait que les inégalités sociales reproduisent à l'école les disparités de naissance, on connaît les mécanismes à travers lesquels l'école rejoue la donne culturelle socialement héritée en appliquant à tous les recettes pédagogiques qui marchent bien avec les élèves disposant déjà d'un rapport sans complexe avec le savoir. Pourtant, les « méthodes » restent étonnamment peu variées, le temps scolaire toujours envisagé selon le découpage des disciplines constituées, sans moment de médiation autre que ceux volés par quelques pédagogues à la logique des programmes. On caricature souvent ce délicat problème en le réduisant, paradoxalement, à une question de niveau des élèves ou de rythme d'apprentissage : il semble que pour certains, il faudrait classer davantage encore les élèves, afin qu'ils soient plus homogènes face aux enseignements. Orienter les élèves davantage, plutôt que de faire varier les méthodes le long du parcours scolaire, voilà qui semble naturel à plus d'un. Peut-on mieux dire qu'il s'agit bien de construire l'école autour des enseignants plutôt qu'au départ des élèves, divers comme le sont les êtres et les citoyens...

Faudrait-il donc des écoles différentes, lorsque les gens sont différents ? Et pour ce qui nous concerne : des écoles pour les amateurs, des écoles pour les professionnels, des écoles pour les musiques actuelles, d'autres pour le jazz ? Continuons : des écoles pour les amateurs de 1<sup>er</sup> cycle, d'autres pour les amateurs de 2<sup>ème</sup> cycle ? ...

L'école, fut-elle de musique, est dépositaire d'un certain modèle, d'une

<sup>13</sup> Noémi Lefebvre, Education musicale et identité nationale en Allemagne et en France, op.cit.

certaine idée de l'Etat, et au-delà, d'une certaine vision de la société. Peut-on penser, dans nos pratiques, la diversité, ou faut-il reconvoquer chacun devant sa différence, en quelque sorte nous prêter au jeu de la communautarisation en réservant à chaque musique – et donc bientôt à chaque type de citoyen – un lieu spécifique, des cursus spécifiques, des encadrements spécifiques ? Je me permets d'épingler, comme bon nombre de gens ces jours-ci dans la presse, l'étrange lapsus de notre ministre de l'Intérieur qui invoque la notion de discrimination positive pour permettre à des "musulmans" de pouvoir devenir Préfet. Je comprend sans peine l'intention qui a amené le principe de la discrimination positive, en usage aux Etats-Unis pour lutter contre l'inégalité faite aux noirs notamment. Mais en l'occurrence, je me pose ici bien des questions. C'est là une perspective qui nous invite à une réflexion autrement plus fine : entre autres celle de savoir comment, avant d'en arriver à une telle mesure, faire évoluer nos propres repères, et risquer une école enfin pensée pour tous, c'est-à-dire dans la diversité des pratiques pédagogiques et des objets de savoir, et pas seulement arrêtée à une égalité qui ne serait que de principe.

Freud disait qu'il y a trois métiers impossibles : celui de gouverner les hommes, celui de les éduquer, et - bien sûr - celui de les psychanalyser. Il pensait que cette situation où il faut à la fois, si j'ose dire, tremper les mains dans autrui et rester soi-même, relevait d'une position anthropologique impossible. Pourquoi ? Parce qu'on ne peut fabriquer autrui, c'est toujours l'autre qui doit se faire. Il faut le laisser libre au moment même où il faut avoir un projet pour lui, voire sur lui. Il me semble que c'est bien de cela que nous parlons quand nous parlons de cursus, y compris de cursus libre, ce qui est effectivement une contradiction extrêmement intéressante. Comment échapper à la fabrication d'autrui ? Lacan disait : « Si je me mets à la place de l'autre, lui, où est-ce qu'il se met ? ». Je ne voudrais pas réduire la pédagogie à un tel aphorisme, si rapidement administré. Il a toutefois le mérite de poser la question de nos métiers et, au-delà, de notre profession. Je ne peux fabriquer autrui : d'abord parce qu'il résiste, heureusement. C'est même ce que nous souhaitons - par exemple lorsque nous lui intimons de devenir autonome, parfois de manière un peu paradoxale : "Organisons une épreuve d'autonomie !" ». Souvent les bons élèves sont les enfants de parents... qui nous fabriquent, dans l'intimité de la vie familiale, le type d'élève que nous espérons : c'est que nous avons aussi un projet – oserai-je dire "méta-pédagogique" ? - sur les parents, comme l'a rappelé ici Jean-Pierre Seyvos. Heureusement, nous avons souvent de "bons parents", qui savent calquer leurs projets sur leur progéniture au départ de l'offre – de musique, de pédagogie et de cursus, voire d'horaires – que nous proposons...

Mais dans le même temps, on sent que tout cela craque un peu, par bien des côtés. On a alors tendance à se sentir davantage encore pédagogue, en pensant à tous ceux à qui notre offre semble mal ou pas du tout adaptée. On tente de se mettre à *la place des autres*. Mais de quels *autres* ? De tous les *autres* ? On ne le peut pas. Un ministre disait : « La France ne peut pas accueillir toute la misère du monde. » Nous pourrions ajouter, pour ce qui nous concerne : les écoles de musique ne peuvent pas accueillir tous les désirs de la France.

Pour reprendre notre métaphore gastronomique : nous ne pouvons y faire toutes les cuisines, c'est assurément évident. Mais nous pourrions peut-être métisser un peu la tradition de la cuisine bourgeoise, la relever plus souvent de quelques saveurs - quelques savoirs – qui jusqu'ici nous paraissent encore exotiques. Je veux dire : faire dans l'école des choses qu'on ne ferait pas "naturellement", c'est-à-dire culturellement, sans elle. Une école, c'est un projet : l'école ne se réduit pas à une topologie, comme celle des murs qui en définissent le contour. L'école de musique doit-elle donc s'étendre hors les murs ? Bien sûr, si on la définit par son projet. Reste évidemment à décider de la politique d'éducation musicale qu'on mettra en œuvre au niveau de la localité. Et à dépasser le temps et la géographie de nos "matières" pour penser la rencontre, travailler ces "circonstances" qui permettent au fameux "non-public" de démarrer ce bout de projet de devenir un peu musicien, suite à une rencontre qui ne se serait pas produite sinon... Il s'agit moins de faire, dans l'école de musique, des choses inédites que de créer des circonstances qui permettent à des "publics" variés de fonder un désir, de le travailler pour le faire émerger. Car bien sûr, le désir se travaille. Il n'y a que les publicitaires pour arguer de la "demande" d'un public : nous savons, dans nos expériences personnelles, que le désir n'est pas premier, qu'il est le fruit d'opportunités tissées par nos expériences et nos rencontres, et qu'il est fragile : une école, me semble-t-il, doit faire naître des désirs, et pas seulement relayer ceux qui ont déjà émergés chez ceux qui avaient, si j'ose dire, les moyens de les traduire en demande explicite.

Voilà aussi pourquoi je pense qu'il est urgent de confronter les expériences personnelles, heureuses ou malheureuses, et de sortir de l'individualisme didactique que j'évoquais. Il suffit de faire un petit tour de France pour s'en rendre compte : plein de gens ont inventé plein de choses, dans plein d'écoles de musique. Mais les auteurs de ces "inventions" se disent à chaque fois : « Mais c'est parce que moi, je suis différent, je n'ai pas eu le parcours "normal" ». Dans mon métier, je constate depuis 20 ans que la norme, c'est que les gens se sentent différents : c'est sans doute vrai... Fédérons alors ces différences, rassemblons-les, et faisons-en une culture professionnelle renouvelée.

Au passage, rappelons-nous alors encore une fois que les élèves, eux aussi, sont différents, divers, pluriels, entre eux et en eux. On se plaint parfois que les élèves des écoles de musique fassent trop de choses : serait-ce qu'on attend d'eux quelque exclusivité à notre égard ? Je prends mon exemple : je cumule mes fonctions, entre le CNSM et le CEFEDEM, parce que ce ne sont pas les mêmes enjeux, les mêmes logiques, les mêmes institutions. Mais par ailleurs, j'aime aussi faire la cuisine - à l'inverse de Daniel toutefois, je ne mange pas beaucoup... J'aime aussi le vin, je suis père d'un enfant de 9 ans, d'une fille de 27 ans, j'aime beaucoup l'accordéon diatonique que je n'ai presque plus le temps de pratiquer. Je ne suis pas réductible à une facette : de grâce, qu'on ne m'enferme pas dans une identité unique ! « Vous êtes un enfant des banlieues... Vous êtes belge... Vous êtes prof de Sciences de l'Éducation... ». Je suis pluriel dans mon identité : nos élèves aussi, qui se construisent de toutes ces prises diverses sur la vie. Je redouterais qu'un jour on leur taille de trop près un destin, au prétexte de mieux les préparer à leur vie ultérieure, qu'ils aient pourtant - en tout cas je l'espère - à s'inventer.

Philippe Meirieu posait la question ainsi dans un colloque : « Dans quel monde vivons-nous ? »<sup>14</sup>. Il raconte cette anecdote, elle-même livrée par un collègue de l'Université de Berne, Patrick Mendelsohn. Elle m'a vraiment beaucoup ému et continue à m'interroger.

Entre 1940 et 1941, à la frontière suisse-allemande, une patrouille de soldats suisses sont perdus. L'hiver est très rigoureux. Très angoissés, ils voient leur fin venir. Un des soldats, fouillant son sac, retrouve un morceau de carte géographique. Ils se mettent en route, retrouvent leur chemin et arrivent à Berne. Sauvés, on les interroge sur leur aventure. Et c'est là qu'on découvre que la carte qui les a aidés... est une carte des Pyrénées !

« L'utile n'est pas là où on le croit », explique Meirieu. Il enchaînait avec cette merveilleuse réflexion de Lévi-Strauss dans *L'introduction à la Pensée sauvage*. Ethnologue, celui-ci voit des indigènes se balader et passer systématiquement à côté de baies sauvages extrêmement appétissantes, très nutritives et totalement comestibles. Mais les indigènes ne les consomment pas. Par contre, ils préparent des tisanes complexes au départ de plantes très toxiques, entourant cette préparation de rites et des tabous fort sophistiqués. Méditant sur cette étrange conduite, Lévi-Strauss conclut : « C'est parce que les choses ne sont pas connues pour autant qu'elles sont utiles, elles sont déclarées utiles parce qu'elles sont d'abord connues ». Et Meirieu ajoute : « Ce qui nous fait vivre, ce qui nous détermine, dit Lévi-Strauss, ce n'est pas, contrairement à ce que nous croyons, l'efficacité immédiate. C'est l'ordre symbolique dans lequel nous inscrivons les objets, les comportements, les

<sup>14</sup> In "La musique : un enseignement obligatoire - pourquoi ? comment", Actes du colloque du CFMI de Lyon, L'Harmattan, 2000.

situations que nous vivons. Si nous étions mus exclusivement par l'utilitaire et le fonctionnel [...], l'ensemble de nos comportements sociaux serait réduit à une sorte de machinerie sociale, sans doute beaucoup plus efficace, mais où toute trace d'humain aurait perdu sa place. Ce n'est pas l'efficace qui nous fait marcher d'abord. Ce qui nous fait marcher d'abord c'est le symbolique, c'est l'inscription dans un ordre mental, c'est une organisation des places, des valeurs, des signes qui nous rassurent, qui nous donnent des points cardinaux et qui nous permet d'identifier des objets à travers lesquels nous pouvons nous mouvoir.”<sup>15</sup>

Je pense qu'il y a là une leçon très forte. Comment construisons-nous nos repères, en ces temps d'interrogations ? Quelle est l'ordre symbolique dans lequel nous inscrivons l'école de musique ? Quels désirs nous animent, nous portent, parfois aussi nous renvoient en boucle à nos croyances ? Je pense que nous avons moins besoin d'ingénierie que de nommer nos intentions, de muscler nos projets par le jeu de nos intelligences croisées, et de redéterminer sans cesse nos volontés dans une action nécessairement toujours d'abord approximative.

Ainsi ce colloque nous aura d'abord donné ... du courage. Tout au moins, c'est mon cas. Après ces deux journées passées ensemble, je repars à Lyon ce soir avec du courage, et aussi un peu de fraîcheur. On voit bien les chocs culturels que nous devons affronter, la difficulté de cerner un à venir : mais quand on s'y confronte à plusieurs, cela va déjà mieux.

Nos problèmes sont complexes. Ainsi celui de savoir comment réaménager notre conception de la démocratisation de la culture : il s'agit là d'un paradigme léguée par l'époque Malraux, fondé au départ de l'idée que les œuvres parlent d'elles-mêmes, et qu'il convient dès lors de multiplier l'accès aux œuvres aux milieux culturellement les plus défavorisés. On sait aujourd'hui qu'une médiation est nécessaire à l'expérience artistique. Si je reconnais une musique comme chinoise, c'est que, d'une manière ou d'une autre, j'ai l'oreille éveillée à certaines logiques pentatoniques. Avec le *Gagaku* japonais, j'ai déjà infiniment plus de mal... On entre dans la vie par des médiations, des expériences, des occasions. L'institution doit-elle dépenser une part de ses moyens et de son énergie pour créer de telles médiations ? Pour ma part je répondrais oui, à l'évidence. Mais cette réponse suppose que, implicitement, j'accepte une redéfinition de l'institution. Que je me confronte à la nécessité de lui donner une autre “constitution”, à m'exposer donc au reproche de faire un coup d'état, en quelque sorte... On le voit, un tel travail ne peut être que collectif, car fixer le cap d'une institution – définir sa “légitimité” – relève de la chose politique. Nos hommes politiques ne nous aident guère en cela pour l'instant : qu'à cela ne tienne,

<sup>15</sup> Op. cit.

mêlons-nous de politique, en définissant par nous-mêmes notre rôle et celui de nos institutions dans la cité. Je pense pour ma part qu'énormément d'élus (peut-être pas tous), n'attendent qu'une chose, c'est que nous leur proposons des expériences différentes.

Nous n'avons pas à nous substituer aux politiques, mais il nous incombe de recommencer sans cesse avec eux, et entre nous, le chemin de la démocratie. Bien sûr, la démocratie c'est fatigant, et nous serons encore souvent comme la truie qui doute de Claude Duneton, sans carte préétablie, et comme ces soldats suisses, nous n'avons que notre désir pour nous orienter. Petit à petit, toutefois, du sens se dégagera, une certaine diversité naîtra aussi – heureusement –, la profession se dotera d'une nouvelle "culture", sans doute plus complexe.

Reste que la démocratie, c'est fatigant. Gérard Mendel, dans un bouquin récent consacré à une réflexion historique sur la notion d'autorité, paru très opportunément juste avant que le ministre de l'Éducation Nationale réaffirme ce principe d'autorité dans l'école, notait que « Notre fatigue du débat signe aussi peut-être notre fatigue de la démocratie. »

Il nous faut le débat, parce qu'il nous faut la démocratie. Il faut oser poser les problèmes, même et surtout quand ils risquent de fâcher...

Ainsi nous faudra-t-il – je ne prends pas tout à fait l'exemple au hasard – se risquer à évoquer la question des différences entre petites et grosses structures dans l'enseignement musical : car leurs mutations risquent de ne pas s'y déclinier à l'identique. Comment anticiper l'écueil d'une fracture du projet d'éducation musicale en deux courants distincts, opposant d'un côté tradition pédagogique, légitimité artistique, gros moyens assortis d'inévitables pesanteurs, et de l'autre invention didactique, ouverture esthétique et petits budgets fragilisant toute action à long terme ? Autre problème délicat à oser articuler : les Dumistes sont souvent envisagés comme les médiateurs-types que l'institution délègue à son public extra-territorial : doivent-ils en demeurer l'unique figure ? Cette répartition des rôles nous convient-elle ? Ne peut-on demander aux professeurs d'instrument d'endosser aussi ce rôle, et comment alors repenser l'offre de formation, la pédagogie, les cursus... et les horaires des enseignants ?

Je redoute une fracture entre Dumistes d'un côté, lesquels auraient en charge l'ouverture des établissements, qui peuvent prendre des collectifs de 30 personnes, et les professeurs d'instrument de l'autre, qu'on dispenserait d'appliquer d'autres dispositifs que le cours individuel, peut-être en les réputant ne pas en avoir l'aptitude...

Il nous faut pouvoir évoquer tous les problèmes, sans état d'âme : souvent les questions ne fâchent pas parce qu'elles sont "fâchantes", ou fâcheuses, mais parce qu'elles n'osent pas se les poser. Elles nous hantent, et c'est alors

que nous nous fâchons...

*Dernier exemple : quand oserons-nous affirmer qu'il nous faudra passer de l'unité de l'enseignement de la musique à sa cohérence ? Si chaque établissement est tenu d'avoir un projet par lequel il fait des choix, il se responsabilise dans ces choix pour une durée à définir. Il se singularise donc. C'est une démarche qui n'est guère compatible avec l'idée que tous les établissements seraient par ailleurs tenus de prodiguer le même enseignement, et d'obtenir de ses élèves le même niveau... Je vois, moi aussi, le projet d'établissement comme cette piste très pratique, très opératoire, pour développer la culture professionnelle plus diverse que j'appelle ici de mes vœux, avec beaucoup d'insistance comme vous le voyez.*

Vous avez dans le dossier qui vous a été remis hier matin un document proposé par le Cefedem Rhône-Alpes, intitulé *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé, essai de définition des compétences et des procédures d'évaluation*. Il s'agit d'un document de travail. C'est un texte un peu ardu, peut-être. En tout cas, il est long... Nous avons tenté, entre collègues de notre centre, de proposer à la profession un texte qui définisse tant soit peu le type de compétences que devrait avoir un professeur de musique, ainsi que les rôles et les fonctions qu'il a à assurer. Nous ne souhaitons pas couler dans le bronze, une fois de plus, les canons du métier : simplement, il fallait, nous a-t-il semblé, sortir de cette étrange langue de bois qui passe sous silence la définition de la profession. Il est vital, pour un centre de formation, d'avertir ses étudiants de ce que le milieu professionnel attend d'eux. Aucun texte aujourd'hui ne *nomme* leur futur métier. Certes, nous disposons maintenant d'un cadre d'emploi : dans notre profession qui n'est pas encore totalement structurée, je ne suis pas sûr d'envisager d'un bon œil la titularisation sans qu'une déontologie l'inspire et la justifie. Il faut bien sûr que les professeurs de musique aient une garantie de l'emploi. Mais en l'état, la titularisation a un effet pervers : en l'absence d'une définition du métier dépassant la seule logique de la compétence disciplinaire, un certain corporatisme préside dans la pratique à la définition des missions des enseignants dans les écoles de musique.

Pendant la Convention, pour en revenir à 1795, on a énormément débattu. Et les effets de ce débat se font toujours sentir. Pussions-nous nous donner aujourd'hui des moyens accrus, plus fins, pour continuer à entamer le débat ébauché ici.

Je vous remercie sincèrement de m'y avoir convié, et d'avoir pu être parmi vous depuis hier matin.

# INTERVENANTS

Eric Buquen, adjoint à la culture de la Ville de Rezé

Yvon Rivoal, président de **Conservatoires de France**, directeur de l'Ecole Nationale de Musique de Saint-Nazaire

Sophie Kipfer, directrice de l'Atelier Musical intercommunal de Choisy au Bac)

Odile Michaud professeur de formation musicale au CNR de Nantes, coordonnateur de la formation continue au Cefedem Bretagne-Pays de la Loire et

Marie-Noëlle Visse professeur de flûte à bec et de danse renaissance au CNR de Nantes

David Chartier, directeur de l'école de musique de Chantonnay

Catherine Baubin, directrice de l'Ecole Municipale Agréée de Fontaine, ancienne directrice adjointe du CNR de Grenoble

Mireille Poulet-Mathis, directrice de l'Ecole Municipale Agréée de Rezé

Maguy Baudry, présidente de l'Association des parents d'élèves de l'EMMAD de Rezé

Yasmine Tournadre, directrice de l'ENMD de Le Puy

Jean-Pierre Seyvos, directeur adjoint du CNR de Poitiers

Eric Sprogis, directeur du CNR de Poitiers

Eddy Schepens, directeur adjoint du CEFEDEM Rhône Alpes



# INSCRITS AU COLLOQUE

ADEUX	Didier	Directeur (Syrenor-accordances)
AMBROSETTI	Michele	Directrice (ENMD de Nevers)
ARQUIER	Didier	Directeur général (Tarn-Castres)
ASENCIO	Veronique	Professeur de danse (ENMD de Châtellerault)
AVERLY	Rachel	
BAEYERT	Jean-Marc	Coordinateur (Fédération des centres musicaux ruraux)
BAGIAU	Natacha	Professeur de clarinette ( Migné/Auxances)
BATELLIER	Pascale	Professeur coordinateur (Rennes)
BAUBIN	Catherine	Directrice (Fontaine)
BAUDOIN	Jacques	Directeur (ENMD Tulle)
BAUDRY	Maguy	Présidente Association Parents d'élèves de Rezé
BAUMGARTNER	Benoît	Directeur (Rennes)
BEAUVOIS	Guillaume	Directeur administratif (Nevers)
BERTHOMIER	Jean-Pierre	Responsable département théâtre (Poitiers)
BERTOMMIE	Laurent	CEFEDEM (Nantes)
BESSIERES	Anne-Marie	Directrice (Castelloriantais)
BESSON	Alain	Directeur adjoint (Argenteuil)
BOILLOT	D	Coordonnateur (Belfort)
BONNEU	Françoise	Directrice action culturelle (Vigneux)
CADEAC	Sandrine	Chargée mission ADDM49
CADIER	Rosine	Directrice (Saint-Denis)
CARDIN	Manu	Médiateur culturel (Rezé)
CARTON	Bruno	Directeur adjoint (Le Mans)
CHARTIER	David	Directeur (Chantonnay)
CHAUVET	Gisèle	Assistante de direction (Rezé)
CHIRON	Bruno	Conseiller DAV
CLEMENT	Baptiste	adm 53
COLIN	Jean-Marie	DMDTS
COURCHAY	Maurice	CEFEDEM Danse (Nantes)
COUSIN	Florence	Enseignante (Saint-Nazaire)
COUVEZ	Jacques	Directeur (Val de Seine)
COUVLIER	Bernard	
DELANGRE	Michèle	Directrice (Croix)
DELANOE	Laurent	Directeur (La Flume l'Hermitage)
DELBECQ	Marie	Directrice (Bondy)
DEVOUGE	Blandine	DAC (Rezé)
DUCHENE	Christophe	Directeur (Lille)
DUCONSEILLE	Marc	Directeur
DUPUIS	Thierry	Professeur (Gradignan)
FOISON	Romaine	Enseignante (Rezé)
FOUQUERAY	Jean-Yves	Directeur (Alençon)
FOURICHON	Jean-François.	Directeur (Coueron)
FUSTE LAMBELAT	Arnaud	Professeur de jazz (Le Mans)
GARCON	Catherine	(Rezé)
GARZUEL	Anne	Chargée mission (Nantes)
GELINEAU	Bernard	(Château-Gontier)
GRIGNON	Danielle	Cefedem
GRUSON	Yves	Directeur (Bobigny)
GUIBELET	Michel	Directeur (Soustons)
GUILGAUD	Bertrand	Directeur (Argenteuil)
HERSEMEULE	Veronique	Directrice (Redon)
HERZOG	Marina	Déléguée régionale FFEM (Paris)
HORREAU	Jean	Conseiller aux études (Bobigny)
HUBERT	Michel	Directeur CEFEDEM (Nantes)
HAMEAUX	Pascal	Conseiller (Châtillon)
JARDEL	Dominique	Directrice école de danse (Saint-Nazaire)
KIPFER	Sophie	Directrice (Choisy au Bac)

KIPFER	Jean-Marcel	Directeur (Saint-Quentin)
LABEY	François-Henri	Directeur (Lorient)
LAMURE	Xavier	CPEM (Saint-Nazaire)
LANNELUC	Nadine	Directrice (Saint André de Cubezac)
LE CAIN	Maurice	Directeur (Thouars)
LECORF	Marie J	(Rezé)
LEFEBVRE	Daniel	Directeur (Dieppe)
LEFLOCH	Claire	Adjointe de direction ADDM 35 (Rennes)
LELEU	Anne	Enseignante (Mantes la Jolie)
LELUBRE	Michele	Enseignante (Rezé)
LEROY	Jean-Marie	Directeur (Sarcelles)
MAROUARD	Sylvie	Directrice (Castelginet)
MARS	Nicole	Conseillère aux études (La Rochelle)
MAS	Yves	Directeur (Eybens)
MATHIAS	Michel	Directeur (Saint-Michel sur Orge)
MAUMENE	Jean	Directeur (Clamart)
MAURAS	Christian	Professeur chargé mission (Pomic)
MECHIN	Christian	
MENNESSON	Elodie	Professeur (Tulle)
MERLET	Lydie	Responsable scolarité (Rezé)
MESLET	Philippe	(Rezé)
MICHAUD	Odile	formatrice CEFEDM (Rezé)
MICHAUT	Dominique	Professeur (Le Blanc Mesnil)
MICHAUT	Jean	Professeur (Saint-Herblain)
MIGARD	Pierre	Directeur (Besançon)
MILONET	Dominique	Directeur (Chateaugnon)
MOUNIER	Laurent	Directeur (Val de Reuil)
MULLER	Frédéric	(Rezé)
MUSSET	Christine	Directrice (Malakoff)
ORANGE	Stephanie	Responsable communication (Paris)
UDIN	Patricia	Conseillère DAV
PAILLER	Rémy	Professeur (Rezé)
PASCOET	Gaëlle	Enseignante (Rezé)
PATAT	Danielle	(Lespades)
PATILLOT	Franck	Directeur (Hyères)
PELLETIER	Marie	Professeur
PENER	Michel	Directeur (Villebon sur Yvette)
PERRIER	Cédric	Directeur (Chaville)
PETIT	Romain	Musicien (Bourbon l'Archambault)
POTIE	Ludovic	Directeur (La Roche sur Yon)
POULET-MATHIS	Mireille	Directrice (Rezé)
PRUHAL		Musicien
RIVOAL	Yvon	Directeur (Saint-Nazaire)
ROUGER	Jany	Directeur (Pays du bocage Bressurais)
ROY	Jean-Bernard	Professeur de guitare (Saint-Aignan)
SAFAVI	Sharam	Professeur (Rezé)
SAZIO	Jean-Luc	Administrateur (Dieppe)
SCHEPENS	Eddy	Sociologue (Lyon)
SEYVOS	Jean-Pierre	Directeur adjoint (Poitiers)
SPROGIS	Eric	Directeur (Poitiers)
TELL	Monique	Assistante (CFMI Lyon)
TENDERO	Yann	Directeur (Ballancourt)
TOURNADRE	Yasmine	Directrice (Le Puy en Velay)
VALLEAU	Joel	Professeur trompette /directeur association (St André de Cubezac)
VIGNERON	Francois	Directeur (Châtellerault)
VISSE	Marie-Noëlle	Professeur (Nantes)
VUILLEMIN	Anne	Chargée mission ADDM (Nantes)
WALLON		Directeur (Vaires)
WENZ	Delphine	Professeur (Tulle)
YVIQUEL	Bruno	Enseignant (Saint-Nazaire)



Supplément à la Lettre d'Info n°31  
Directeur de la publication : Yvon RIVOAL  
Dépôt légal : 2<sup>ème</sup> trimestre 2004  
ISSN 1154-4813 - N° imprimeur 355 07 2004  
Imprimerie : La Clonerie - Tél. : 02 40 53 33 33