

Conservatoires
de
France



Changements de mesure(s)!

Actes du Colloque organisé

par Conservatoires de France

Alençon - 29 et 30 novembre 2007

TABLE DES MATIERES

REGARDS SUR LE CHANGEMENT	5
<i>INTRODUCTION</i>	7
<i>MUTATIONS, EVOLUTIONS, TRANSFORMATIONS : comment s'opère le changement dans la société ?</i>	9
1977-2007 : L'ERE DES REFORMES	17
TEMOIGNAGES : LE CHANGEMENT A L'ŒUVRE	
<i>L'IMPACT D'UN NOUVEL EQUIPEMENT : point de vue d'un élu</i>	23
<i>UNE NOUVELLE ESTHETIQUE et les interactions entre disciplines «anciennes» et «nouvelles»</i>	27
<i>LES CHANGEMENTS AU SEIN D'UNE DISCIPLINE : regard sur la formation musicale, trente ans après la « réforme du solfège »</i>	35
<i>CLASSES MUSICALES AU COLLEGE : comment la création d'un cursus musical au collège a bouleversé la vie d'un établissement d'enseignement artistique</i>	39
DEBAT ET TEMOIGNAGES COMPLEMENTAIRES	
<i>LA MESURE DU CHANGEMENT</i>	55
ANALYSE : CHANGEMENT DE CLES	
<i>LE CHANGEMENT VU A TRAVERS LE FILTRE DES VALEURS ARTISTIQUES, PSYCHOAFFECTIVES, COGNITIVES ET SOCIALES</i> ..	69
ACTEURS DU CHANGEMENT	
<i>L'INDIVIDU FACE AU CHANGEMENT : entre désir et crainte</i>	79
<i>LE CHANGEMENT : SURTOUT PAS « SANS TRANSITION... »</i>	87
<i>CHANGER QUOI ET POUR QUOI ?</i>	91
CHANGEMENT SOUS CONDITIONS	
<i>CREER LES CONDITIONS DU CHANGEMENT, SAVOIR LE COMMUNIQUER : le rôle de la médiation dans la mise en œuvre du changement</i>	99
<i>LA PLACE DE LA FORMATION DANS LES PROCESSUS DE CHANGEMENT</i>	103
<i>QU'EN EST-IL DE L'EVOLUTION DES CONSERVATOIRES ?</i>	133
SYNTHESE	143
PARTICIPANTS AU COLLOQUE	149
INTERVENANTS	152

Les conservatoires agissent désormais au sein de territoires « multidimensionnels » (géographiques, esthétiques, temporels, institutionnels, politiques, générationnels, réglementaires, budgétaires...), qui imposent de profonds changements dans l'organisation et la pratique quotidienne. Les enseignants, les personnels de scolarité et d'action culturelle, les équipes de direction, constatent chaque jour que les données, les attentes, les enjeux, les difficultés, les résultats attendus ne sont plus les mêmes.

Qu'elles soient issues d'évolutions inéluctables de la société, d'une démarche critique volontaire vis-à-vis d'un héritage traditionnel ou encore consécutives à des prescriptions des tutelles, ces mutations, souvent vecteurs de dynamisme, sont vécues dans la tension.

Comment faire face au changement ? Veut-on et sait-on changer ? Pourquoi... et pour quoi ?

Quinze ans après le colloque de Villeurbanne (« De quels conservatoires la société a-t-elle besoin ? »¹), Conservatoires de France a voulu interroger le changement et réfléchir aux dispositifs nouveaux susceptibles d'être imaginés pour répondre à l'ensemble des missions qui sont confiées aux établissements et aux défis qu'il convient de relever.

Des enseignants, des professionnels de l'action culturelle, des chefs d'établissement, des sociologues, des psychologues, des chercheurs, des parents, des élèves nous ont accompagnés dans cette réflexion à laquelle étaient conviés tous ceux dont la responsabilité ou l'existence est en relation avec l'enseignement artistique.

REMERCIEMENTS :

A Madame Christine Roimier, Maire d'Alençon

A Jean-Yves Fouqueray, directeur² et toute l'équipe administrative et technique du Conservatoire à Rayonnement Départemental d'Alençon

Aux membres du conseil d'administration de « Conservatoires de France »

Aux intervenants et aux participants venus parfois de très loin...

A Martin Kipfer, Sophie Kipfer, Emilie Blanchard, Marie-Claude Ségard, Jean-Yves Fouqueray, Philippe Defosse-Horridge, Marie Delbecq pour les comptes rendus et relectures

Mise en forme générale des actes : Eric Sprogis

¹ Colloque organisé en 1992 par « Conservatoires de France » à Villeurbanne

² Depuis septembre 2008, Jean-Yves Fouqueray est désormais directeur du Conservatoire à Rayonnement Départemental de Vannes

REGARDS SUR LE CHANGEMENT

INTRODUCTION

(Sophie KIPFER³)

Le dernier colloque organisé par Conservatoires de France remonte à décembre 2003. C'était le colloque de Rezé, « *Des accueils et des apprentissages diversifiés pour une pratique artistique en amateur* », qui avait réuni 117 participants. Si nous sommes encore plus nombreux aujourd'hui, c'est bien que le thème du changement est fortement mobilisateur. Avant d'entrer dans le fond du sujet, je me permettrai quelques observations préliminaires.

1°) Le *changement*, qui implique une modification au cours du temps s'oppose à la *permanence* et peut avoir trois sens principaux :

a) Le fait *d'abandonner* quelque chose ou quelqu'un pour un(e) autre (on change alors « de », de maison, de mari, d'échelon, de décor... mais aussi de critères, de loi, de programmes).

b) La modification, au sens de *correction* ou de remaniement (par exemple apporter des changements dans un texte, dans un projet). Finalement on pourrait dire que c'est le type de changement qu'on pratique lorsqu'on fait de l'évaluation : on accompagne le changement.

c) L'état de ce qui évolue, *se modifie*, ne reste pas identique (changement climatique, changement phonétique...): il peut y avoir des changements subits (une révolution) ou passagers, ou encore imperceptibles, progressifs... ils peuvent être « en mieux » ou « en pire ». Et de ce point de vue, peut-être est-il intéressant de constater que le terme *changement*, pris dans l'absolu, ne porte pas intrinsèquement de valeur positive ou négative.

2°) En lien avec ce dernier constat, il me semble important de distinguer *deux grandes façons* dont le changement s'opère :

a) Celui qui relève d'un *choix volontaire*.

- Choix d'un individu

On peut supposer que lorsqu'un individu décide lui-même d'un changement c'est dans le but d'améliorer quelque chose (changer de coiffure). On est alors dans une vision du changement qu'on pourrait qualifier de positive même si le changement résulte parfois de contingences que l'individu n'a pas nécessairement souhaitées (changer de voiture).

³ Présidente de « Conservatoires de France »

- Choix d'une instance (politique par exemple)

On peut faire la même supposition lorsqu'un changement est décidé par une instance particulière (politique, économique...) : on imagine qu'il s'agit là encore d'améliorer quelque chose (un rendement, un niveau, une qualité). Mais on perçoit aussi que lorsqu'une instance décide d'un changement, elle a besoin des individus pour le mettre en œuvre, et que... ce n'est pas gagné d'avance... En 1979, Michel Crozier (sociologue des organisations) publiait un ouvrage intitulé *On ne change pas la société par décret*. Cela fait écho à un célèbre aphorisme prononcé dix ans plus tôt par Edgar Faure, au moment de la réforme de l'école : « en décrétant le changement, l'immobilisme s'est mis en place et je ne sais plus comment l'arrêter »

b) Celui qui est la conséquence d'une *transformation à l'échelle de la société*, ou d'une partie, c'est-à-dire une transformation collective, à laquelle l'individu n'a pas forcément conscience de participer, en tout cas de façon volontaire. C'est ce point que Christine Castelain-Meunier va développer dans un instant.

3°) Il n'est pas un domaine où l'on ne parle pas de changement : domaine politique, scientifique, technologique, social, environnemental, économique, éducatif, etc.

L'idée de changement n'est pas nouvelle. C'est d'ailleurs l'un des premiers objets de la philosophie et, évidemment, de la sociologie. Ce qui est peut-être nouveau et c'est une banalité de le rappeler, c'est la *vitesse du changement*.

Dans notre propre domaine par exemple : pratiquement aucun texte organisant l'enseignement artistique spécialisé... depuis le plan Sarrette au début du 19^{ème} siècle et accélération des publications réglementaires depuis 1969, et surtout dans les trente dernières décennies⁴. D'où parfois cette impression que « tout va trop vite », qu'on ne sait plus où on en est, que les repères changent ou se déplacent et qu'on ne sait plus où ils sont. A cette impression et au sentiment qu'il faudrait pouvoir changer pour ne pas subir, justement, le changement peut s'ajouter celle de ne savoir *comment* changer.

Alors on voit bien les contradictions qui nous animent et nous freinent quand on parle de changement. Et vous aurez compris qu'à travers le titre que nous avons donné à ce colloque (« *changement de mesure(s) !* »), il ne s'agit ni de se mettre « au pas » de mesures plus ou moins nouvelles qui nous sont imposées, ni de se contenter d'en faire un catalogue. Il s'agit également de démêler l'écheveau du changement de façon à en prendre la mesure (la dimension). Et enfin, il s'agit aussi nous l'espérons, de bousculer nos habitudes et nos modes de pensée pour être mieux en mesure d'imaginer les conservatoires de demain.

Pour relever ensemble ce défi nous avons prévu de faire alterner témoignages et apports de spécialistes, et évidemment des espaces d'échanges et de débats.

⁴ Cf p. 19

MUTATIONS, EVOLUTIONS, TRANSFORMATIONS :
comment s'opère le changement dans la société ?
(Christine Castelain-Meunier⁵)

Je suis très émue d'être parmi vous car vous exercez une profession que j'admire énormément. Je garde en mémoire mes années passées au conservatoire municipal d'art dramatique du 17^e à Paris et au conservatoire de musique (en guitare) à Igny, dans les Yvelines. Ces lieux avaient pour moi une dimension sacrée, et le respect à l'égard des professeurs était extraordinaire. Je crois que je suis encore un peu sous le coup, bien que j'aie sacrément grandi depuis. Pourtant, je ne sais pas si j'ai bien effectué le *changement* (de position) ; je suis vraiment très intimidée, et ça me demande un gros effort de me mettre à votre niveau, mais je vais essayer d'y parvenir tant bien que mal. Une petite voix intérieure me dit « quand même, depuis le temps, tu es au CNRS, c'est bien ... ».

Je repense à la manière dont j'ai commencé à m'intéresser à la sociologie et je me dis là encore « tu as un petit peu d'expérience quand même ».

Je repense à mon départ au Chili en 71 (j'y suis restée jusqu'en 73), et à tout ce qui a pu être fait dans les bidonvilles, et notamment concernant la culture, l'apprentissage de l'art.

Je repense avec beaucoup d'émotion à la manière dont ça se passait, sous Allende, notamment dans un bidonville à Santiago du Chili au pied de la Cordillère des Andes. Là se trouvait un petit jardin d'enfants où j'intervenais, et il y avait beaucoup d'initiation à la musique, bien sûr – les latinos sont très forts là-dessus. Il y avait notamment – j'y repense avec beaucoup d'émotion, et vous êtes certainement nombreux à connaître cette chanson – la chanson de Violeta Parra, *Gracias a la Vida*. Cette chanson était diffusée partout, tous les petits enfants qui savaient parler la chantaient, il y avait vraiment un mouvement culturel et artistique extraordinaire.

⁵ Sociologue au CNRS, au CADIS, à l'EHESS. Derniers ouvrages parus : *La place des hommes et les métamorphoses de la famille*, PUF. *Les métamorphoses du masculin*, PUF. *La paternité*, QSI ? n° 3229. *Adieu pétrole, vive les énergies renouvelables*, Dunod.

Je repense à tous ces dessins qui ornaient les petites cabanes de fortune du jardin d'enfants dans ce bidonville. Il y en a certainement parmi vous qui ont été au Chili et qui ont vu ces peintures murales excessivement colorées, réalisées par ceux qu'on appelait à l'époque la « brigade Ramona Parra », qu'on pouvait voir aussi à Valparaiso, pas loin de la maison du poète et prix Nobel de littérature : Pablo Neruda...

Voilà, je repense à tout ça, et cela me revient par bouffées, et du coup la sociologie me semble « ennuyeuse ». Je vais donc essayer de ne pas être trop ennuyeuse. En même temps, je dois me dépêcher, parce que vous m'avez vraiment mise devant un difficile challenge. En effet, parler du changement est un sujet formidable, extraordinaire, mais il y a tellement de choses à dire qu'il faut faire des coupes sombres... Et puis, nous sommes dans une société tellement complexe qu'il n'est pas évident, ça frise la prétention, de vouloir dire des choses exhaustives sur le changement.

Je vais vous parler du thème sur lequel je travaille beaucoup : la question de la transformation des places et des rôles à l'intérieur de la famille à l'échelle de l'Histoire (où est-ce qu'on en est aujourd'hui, qu'est-ce qui a changé, qu'est-ce qui n'a pas changé ?). Mais tout d'abord je pensais faire un bref rappel sur les différentes théories du changement. Ce sera très fragmentaire, bien sûr, mais on peut dire qu'il y a grosso modo trois ou quatre écoles.

Il y a ceux qui, dans la prolongation de Marx, mettent l'accent sur l'idée de la révolte, des conflits de classes, des problèmes de domination. Ceux qui pensent que le changement, les vrais changements en profondeur, les changements de structure, passent par la lutte des classes. On peut inclure Bourdieu, qui parle beaucoup de la reproduction et de la nécessité de rupture, notamment dans son livre sur la domination masculine. Il y développe l'idée qu'il faut absolument des ruptures pour que les institutions ne se reproduisent pas à l'identique, avec cette domination entre les sexes. Bourdieu parlait beaucoup des luttes sociales comme seul vecteur susceptible de produire des changements et la révolution.

Il y a aussi les théoriciens qui se rapprochent de Durkheim et de la problématique de l'intégration et de la marginalité : pour eux les individus qui n'ont pas la capacité à s'intégrer, sont marginaux, dans une société où c'est le partage des normes ambiantes qui compte. Dans ce contexte, on peut citer notamment Norbert Elias, qui parle de la société des individus, et qui disait à quel point il y avait eu une diffusion du changement, un changement qui partait du haut vers le bas. Par exemple au XVII^{ème} siècle : les gens de cours sous Louis XIV avaient des manières qui les amenaient à se faire remarquer, il y avait donc là une recherche de spécificité, de distinction, par le biais des bonnes manières... Et c'est ainsi que les manières de la table auraient évolué (sachant qu'avant, on mangeait avec les mains, on se mouchoit dans n'importe quoi, on crachait partout, dans les châteaux fort on pissait dans les coins...). Avec la recherche d'élégance, les mœurs se seraient civilisées au fur et à mesure. **L'idée d'Elias, c'est donc que le changement a commencé par le haut puis a diffusé vers le bas, dans l'ensemble de la population** : on s'est mis à manger avec des fourchettes, on s'est mis à parler de manière plus élaborée, à acquérir des bonnes manières... **C'est donc la référence à l'intégration, à la norme qui descend socialement du haut et va vers le bas, qui est vecteur de changement.**

Il y a aussi l'aspect évolutionniste du changement : les choses changent d'elles-mêmes, au cours de l'évolution (à la Darwin).

Et puis on trouve un autre aspect, auquel je suis assez sensible puisque je travaille dans le laboratoire d'**Alain Touraine**. Sa théorie est assez séduisante. Selon lui, pour analyser le changement il y aurait trois termes : IOT. I c'est l'identité, O c'est l'opposition, T c'est le principe de totalité. Ça veut dire quoi ? Cela veut dire que pour lui ce qui compte aujourd'hui, c'est la capacité des individus à se construire comme sujets. Dans une société caractérisée par l'impératif de la performance, l'impératif de profit ; dans une société de marché, une société de mondialisation ; dans une société où les individus sont dépersonnalisés, ce qui compte c'est la capacité à se construire comme sujet. Ce qui est intéressant, c'est que cela montre à quel point **le sujet est toujours en tension : le sujet satisfait n'est pas celui qui va faire bouger les choses ; c'est celui qui justement vit des tensions et vit « en souffrance », en insatisfaction**. Et c'est parce qu'il est en insatisfaction qu'il va vouloir faire changer les choses. **Un individu ou un groupe d'individus ne peut faire changer les choses que s'il se situe dans une conjoncture qui lui permet d'entrer en conflit avec d'autres individus et notamment avec les acteurs dominants**. C'est ce qu'il appelle le principe de Totalité et d'Opposition. I, l'Identité, c'est l'idée que l'individu doit être déjà très structuré dans son identité. Cela exclut, dans la capacité que les individus ont à faire changer la société, ceux qui sont déjà exclus, puisqu'**il faut déjà avoir une identité assez affirmée pour oser revendiquer un certain nombre de choses**. Cette théorie est donc à la fois séduisante et un peu restrictive. Dans mon laboratoire, certains disent « mais alors qu'est-ce que vous faites du *non-sujet*, celui qui n'arrive pas à s'affirmer comme sujet ? Où est-ce que vous le mettez celui là ? Est-ce que les autres individus vont réussir à faire passer cet individu de *non-sujet* à *sujet* ? A le faire s'impliquer dans la vie sociale de manière à pouvoir revendiquer des changements ? ».

Il est vrai que Touraine a été connu au départ comme le sociologue de l'action, du changement, ce n'est donc pas par hasard que vous vous êtes tournés vers son laboratoire. Comme je vous le disais, j'ai beaucoup travaillé sur le thème des transformations de la famille. Comment j'ai été amenée à m'intéresser à ces questions ? D'abord, lorsque je suis rentrée au CNRS, j'ai choisi de faire de la recherche chez Touraine qui travaillait alors sur le mouvement des femmes. J'ai ensuite étudié les effets du changement des femmes sur les hommes. Puis, en voyant à quel point les femmes étaient soucieuses du rapport à l'enfant, j'ai pensé qu'il était très important d'inclure l'enfant dans la réflexion. J'ai alors beaucoup travaillé sur les transformations de la place des hommes, des femmes et des enfants. Et j'ai été très tentée par un regard historique, pour comprendre les changements contemporains. Or, dans chaque type de société, il existe des axes fondamentaux. Il était alors intéressant de s'interroger sur les axes fondamentaux autour desquels les changements de la famille se sont déployés et se déploient.

Pour y parvenir, je ferai référence à trois périodes : la période traditionnelle, (jusqu'à la Révolution française), la période industrielle jusque dans les années 1960-70 (mouvement des femmes), et enfin la période contemporaine. Ce qui me semble très intéressant c'est que chacune de ces périodes est caractérisée par des axes spécifiques. Je dirai juste deux ou trois mots de chaque période parce que le temps est compté.

La société contemporaine

Certains parlent – vous connaissez sûrement Zygmunt Bauman – de « **société liquide** » pour qualifier la société contemporaine. Ainsi nous serions dans une société où les liens sont devenus liquides (Bauman parle de l'amour liquide, de la vie liquide). Pour illustrer par un exemple, je dirais que cet amphithéâtre dans lequel nous sommes est une sorte de mer, dans laquelle il y aurait des courants comme il peut y en avoir dans la mer, et nous serions tous en train de nager au gré des courants, en n'ayant pas vraiment en tête les sens vers lesquels nous voulons nous diriger. Pour Bauman, nous serions dans une société très définie par le marché, par la consommation, et par l'idée que chacun se perçoit comme une sorte de denrée périssable. Et donc chacun ressent perpétuellement le danger d'être jeté. Jeté, comme quelque chose de périmé. *Pouf*, allez, aux ordures ! Chacun serait traversé par cette angoisse. Il y aurait donc en ce qui concerne l'organisation des liens sociaux et la maîtrise du changement des difficultés à oser s'engager. Pour lutter contre cet état de fait, l'important serait notamment de faire en sorte que les individus puissent se former perpétuellement, recevoir une éducation permanente. Il faudrait aussi favoriser l'intégration des individus, en valorisant de diverses manières le lien social.

Il existe d'autres théories, par exemple cette idée qu'on serait dans du postindustriel, dans du postmoderne... et puis bien sûr on parle beaucoup de l'importance de la communication. Voilà donc la société sur laquelle nous avons à réfléchir, et je vous propose notamment de réfléchir aux changements de la place des hommes, des femmes et des enfants. On peut observer d'abord que la famille n'est plus du tout centrée sur le père. La famille n'est plus une institution. Elle est centrée – en principe – sur l'enfant. Depuis Dolto on se réfère à l'enfant comme une personne. Nous sommes dans une société en changement perpétuel où le gros problème est que l'enfant devient *enjeu* perpétuel de changement. C'est ce qui rend l'éducation très complexe, et très délicate la place de l'enfant dans la société. Tout repose sur les épaules de l'enfant puisqu'on attend de lui qu'il se porte garant de l'avenir de la société. Le contexte est donc très anxiogène. Autour de cet enfant gravitent des hommes et des femmes, dont les places se redéfinissent, n'étant plus institutionnalisées. Il y a une redéfinition permanente des rôles. Celle-ci est liée notamment à la redéfinition de la place des femmes depuis 1970, avec le fait que les femmes peuvent s'affirmer comme des sujets sociaux en ayant des droits civiques et sociaux, là où avant elles n'étaient définies que comme épouses et mères ; et en face, les hommes se réajustent à ce changement. Certains analystes parlent de crise du masculin, d'autres parlent des « hommes en changement »... J'aurais plutôt tendance à parler des « métamorphoses du masculin », dans cette dialectique des changements entre les hommes et les femmes. En effet, si l'on compare plusieurs générations masculines et féminines entre elles, on peut voir qu'il y a véritablement des changements dans le rapport à l'enfant, dans le rapport à soi, dans le rapport au corps, à la communication, dans les relations privées, intimes, dans la hiérarchie des valeurs. Aujourd'hui hommes et femmes ont à combiner tous les rôles, ce qui auparavant était l'apanage des femmes. Les femmes se sont affirmées contre la norme qui voulait que la femme soit à la maison, fasse des enfants etc. Aujourd'hui le rôle de chacun est paradoxal et ambivalent puisque hommes et femmes sont sollicités pour ne pas choisir : la femme ne va plus choisir entre le travail ou l'enfant, et même chose pour l'homme. On ne va plus sacrifier la vie sentimentale, familiale, à la carrière : on va tout combiner. On combine donc le privé et le

public : deux domaines totalement opposés car obéissant à des références culturelles, des normes, des règles différentes.

Dans notre société de très grande consommation, l'enfant, quant à lui, est sollicité comme client en tant que « personnage qualifié » (puisque souvent il manipule bien mieux que les adultes les nouvelles technologies). La place de l'enfant est donc elle aussi très complexe, il n'est pas vraiment ancré dans la société, il n'a pas véritablement sa place. C'est la comparaison avec l'histoire qui conduit à penser dans ce sens.

La société rurale traditionnelle

On nous dit toujours qu'aujourd'hui c'est le chaos. Je voudrais rappeler à quel point c'était le chaos au Moyen-âge. Si on regarde la place de l'homme, de la femme, et de l'enfant au Moyen-âge, on voit qu'à cette époque, la famille était une institution, régie par la religion. Aux XI^e-XII^e siècles, le droit canonique régissait la famille, et on ne pouvait fonder une famille qu'en passant par le mariage religieux. L'homme était sommé d'introduire la religion à l'intérieur de la famille : on le décréait bon père s'il transmettait une morale religieuse, point barre. Beaucoup d'historiens ont décrit le père comme quelqu'un de froid, pas du tout affectueux etc. Mais Didier Lett, spécialiste de l'enfance au Moyen-âge, montre qu'au contraire, les pères étaient très affectueux. Ce qui est important, c'est que les places étaient définies par référence à la filiation de sang (aujourd'hui la filiation de sang n'est plus aussi fondamentale, elle est concurrencée par la filiation de liens). Ce qui est intéressant à cette époque-là, c'est la grande complémentarité qui existe entre les rôles définis de chacun. Par exemple c'était le comportement de la femme qui garantissait la paternité : on voit bien que la complémentarité était fondamentalement nécessaire. La femme devait être vierge avant le mariage et fidèle pendant le mariage, puisque c'était son comportement qui garantissait le fait que l'enfant qu'elle portait était l'enfant de l'homme avec lequel elle vivait. C'était fondamental.

A l'époque, l'enfant était défini comme un « adulte en miniature ». Mais ce qui est très intéressant, par comparaison avec la société contemporaine, c'est que la place de l'enfant était définie par la communauté dans laquelle il était intégré. Aujourd'hui ce n'est plus le cas, l'enfant n'est pas intégré à la communauté. Il n'est intégré que par le biais de la consommation. Or on l'a dit, la consommation renvoie à un changement perpétuel, à cette idée que nous sommes tous « périssables », y compris l'enfant. Quel que soit son âge, il a le sentiment d'être périssable, périmé. On ne peut comprendre cela que si l'on se réfère à la comparaison avec le passé.

Pour en revenir à l'époque traditionnelle : on a beaucoup parlé de répression, de châtiment corporel à l'égard de l'enfant etc. Mais Louis Roussel, qui a écrit sur « la famille incertaine » nous dit à quel point ces châtiments étaient rares. La société était tellement intégrative, qu'on ne châtiait que quand la faute mettait l'économie de la société en péril, puisque l'important à cette époque était de s'assurer de la reproduction de la société (qui était mise en péril avec les épidémies, les famines... : un enfant sur deux mourait avant d'atteindre l'âge adulte). L'enfant était le vecteur de reproduction, de « transmission de la tradition ». Il n'était pas

vecteur de changement, mais de reproduction des valeurs, des hiérarchies, des différences sociales, etc.

Un autre point très important, c'est que l'enfant partageait tout de la vie des adultes. Le journal du médecin Héroard rend compte de la toute petite enfance du futur roi Louis XIII (le fils d'Henri IV). La façon dont on appréhende l'enfant à cette époque-là est incroyable, on lui prête des vertus extraordinaires : dès l'âge de deux ans il était censé apprendre à manier l'épée puisqu'en tant que futur roi il devait savoir manier les armes. A l'âge de onze ans on l'initiait à des rapports sexuels et il partageait la vie sexuelle des adultes, car il fallait absolument qu'il donne un héritier à la France.

La société industrielle

J'en viens à l'approfondissement de mon exposé. A savoir « est-ce que les changements sont profonds ou est-ce qu'ils sont spontanés ? ». Pour moi il y a là quelque chose de très profond. On a beaucoup parlé il y a quelque temps des « papa poules », en disant que le mouvement des femmes avait entraîné la diminution du pouvoir des pères, de l'autorité paternelle etc. Comme si c'était un phénomène nouveau. En fait il s'agit vraiment de la pointe de l'iceberg qu'on découvre tout d'un coup. Jean Delumeau, un historien, nous dit que la Révolution française marquait la fin de « l'âge d'or des pères ». Avant la Révolution, les pères avaient tous les pouvoirs (même celui de faire embastiller leur enfant, comme Voltaire qui a été embastillé parce qu'il refusait d'épouser la femme que son père lui avait choisie), y compris sur les enfants majeurs. A la Révolution, il perd son pouvoir sur les enfants majeurs, et n'a plus le droit de déshériter ses enfants. C'est là le début de la limitation du pouvoir des pères. L'Etat rentre en scène début 1800, en s'immisçant dans les affaires privées. C'est aussi le début de l'individualité, de la possibilité d'être en ascension sociale par le biais de ce que Tocqueville a appelé la « mobilité sociale » : la possibilité de changer de classe sociale grâce au diplôme, et de se différencier à l'intérieur des familles, entre frères et sœurs, en fonction du diplôme que l'on va acquérir ou que l'on acquiert. On quitte donc cette empreinte familiale, et apparaissent les prémisses de changements sociaux et culturels considérables. Tout cela accompagne les transformations de la paternité à l'échelle de l'histoire.

Contestation de la hiérarchie des sphères

La période industrielle est caractérisée par la séparation des sphères publiques et privées. Thomas Laqueur a beaucoup parlé du « monde que nous avons perdu », en parlant du Moyen-âge. A cette époque toutes les sphères étaient mélangées : l'affectif, le sexuel, l'économique, le culturel, le symbolique... A la période industrielle tout se sépare : il y a la raison d'un côté, et l'intuition, l'émotion, le sentiment, les besoins, de l'autre. Pour Laqueur, c'est un appauvrissement. De plus, une hiérarchisation des sphères se crée : le public (l'univers de la raison, de la technologie, de l'économique) domine le privé (domaine des émotions, de la reproduction, de la sensibilité). Tout cela est très clivé et sexué. Le moment du passage de la société industrielle à la société contemporaine s'est fait notamment par une contestation de la hiérarchisation des sphères, qui a entraîné des transformations.

Dans le cas du mouvement de libération des femmes (1960-70), il est intéressant de noter que les choses changent quand il y a « frustration », mais aussi quand il y a possibilité pour l'individu de s'affirmer comme « sujet », de construire sa subjectivité, de prendre du recul par rapport à son histoire, et de transformer les rapports sociaux. Les femmes étaient dominées dans une société industrielle : la sphère privée s'était appauvrie avec le développement de la société de marché, la femme ne cuisinait plus, ne cousait plus, le nombre d'enfants s'était réduit donc le rôle de mère s'était appauvri, et en même temps elle n'avait pas de droits civiques et sociaux. Elle était sollicitée pour contribuer au « progrès social », pour accompagner l'ascension sociale de l'homme. Pendant la guerre, les femmes ont commencé à travailler pour remplacer les hommes dans les usines d'armement, et elles ont commencé à goûter un peu de leur autonomie (notamment financière). Ensuite, elles ont voulu contester cet ordre dans lequel elles étaient infériorisées, privées de droits. Pourquoi ont-elles pu contester ? Parce qu'elles commençaient à être un peu plus « sujet » qu'avant. Et par ce fait, elles vivaient des frustrations. Il y avait aussi des possibilités en termes de conjoncture : dans une société de consommation il fallait au moins deux salaires pour que les marchandises produites soient consommées. Le mouvement des femmes nous montre bien que les changements ne sont pas l'effet du hasard, mais bien la conjonction de plusieurs éléments.

Je dirai pour terminer que **les ingrédients du changement** renvoient :

- Aux spécificités de la conjoncture (c'est pourquoi il est intéressant de se pencher sur la petite histoire et la grande Histoire).
- A la transformation des mœurs (c'est pour ça que je vous ai parlé du changement des places des hommes et des femmes, du statut de l'enfant...).
- Au changement des lois. Bien souvent les lois sont en retard sur les transformations des mœurs, mais dans le domaine de la famille elles ont parfois véritablement accompagné le changement. Un exemple : en 2007, deux petites jumelles nées par mère porteuse aux USA ont été reconnues en France, comme enfants du couple qui avait fait appel à la mère porteuse. La loi est en train de bouger dans ce domaine, avec cette reconnaissance de légitimité.

Les ingrédients du changement incluent aussi :

- La transformation des technologies (dans le cas de la famille, les technologies de la reproduction, PMA, l'homoparentalité en question...).
- La transformation des représentations. Tocqueville nous dit que le passage du régime politique aristocratique au régime démocratique s'est fait par le biais de la mobilité sociale et de la transformation des représentations. C'est-à-dire à partir du moment où on a pu se représenter les rapports sociaux à égalité potentielle avec les autres, ce qui était impossible dans les régimes aristocratiques.
- La possibilité de construire sa subjectivité, de s'affirmer comme sujet, comme individu ayant des droits civiques et sociaux, et capable d'orienter sa vie.
- La possibilité d'exprimer des insatisfactions qui peuvent faire écho et entrer en complicité avec les insatisfactions d'autrui.

1977-2007 : L'ERE DES REFORMES
...et des polémiques

POINTS DE REPERE

Textes et réformes...

1977 : Réforme de l'enseignement du solfège avec la naissance de la « Formation Musicale »

1979 : Création du CNSM de Lyon

1982 : Comité Technique de Réforme de l'Enseignement Musical

1979-1982 puis 1988-1990 : Augmentation du budget de l'Etat consacré à l'enseignement spécialisé (établissements contrôlés)

A partir de 1982 : Etablissement d'une carte de développement de l'enseignement spécialisé – création des premières Ecoles de Musique départementales (1984)

1984 : Schéma directeur des études musicales : cycles, départements, contrôle continu, départements jazz, musique ancienne...

1984 : Création de l'Institut de Pédagogie Musicale (et plus tard Chorégraphique) à la Cité de la Musique

1984 : Création du Diplôme d'Etat

1984 : Premiers CFMI et création du DUMI

1985 : Réforme des certificats d'aptitude (introduction des épreuves de culture musicale) – nouveaux CA (électroacoustique, accordéon, jazz, musique traditionnelle, culture musicale...)

1989 : Loi sur l'enseignement de la danse

1990 : création des 2 premiers CEFEDM (Rueil et Lyon)

1990 : Schéma Directeur Danse

1991 : Statuts de la filière culturelle de la FPT

1991 : Schéma d'Orientation Pédagogique – nouvelle conception de l'évaluation – Création du DEM

1992 : Arrêté sur les conditions d'habilitation des CEFEDM

1996 : Nouveau Schéma d'Orientation Pédagogique Musique

1998 : Nouveau Schéma d'Orientation Pédagogique Danse

1999 : Schéma d'orientation pédagogique Théâtre

2000 : Charte de l'Enseignement Artistique

2002 : Commission Amy sur l'enseignement supérieur

2004 : Loi relative aux libertés et responsabilités locales avec un volet sur l'enseignement artistique – Définition des compétences des collectivités – CEPI

2005 : Décret créant les DNOP

2006 : Décrets et arrêtés de classement des établissements

2007 : Arrêtés sur les CEPI et les DNOP

2007 : Décret sur le DNSPM/D/C – nouveau SOP Musique – Arrêté relatif aux modalités d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer le DNSPM/C

TEMOIGNAGES : LE CHANGEMENT A L'ŒUVRE

**Gros-plan sur la manière dont se sont
opérés les changements dans certains
établissements**

L'IMPACT D'UN NOUVEL EQUIPEMENT : point de vue d'un élu

(Jean-Claude Guérin⁶)

La municipalité d'Alençon est en place depuis 1989. Cela fera 19 ans cette année que j'ai le plaisir de m'occuper des activités culturelles. Lorsque la municipalité actuelle est arrivée, la ville bénéficiait déjà d'équipements avec un label national : une Scène nationale de spectacles et l'Ecole nationale de musique. Mais cette école était totalement obsolète, elle ne répondait à aucune des normes de sécurité actuelles, ne favorisait nullement l'enseignement et l'éducation, et était dévalorisante tant pour la collectivité que pour les enseignants qui devaient y travailler, comme pour les élèves qui ne trouvaient aucun plaisir à y étudier. Elle avait plus un aspect de garderie que d'école. Elle était fréquentée par un peu plus de 300 élèves pour une quinzaine de professeurs qui venaient à Alençon « en tant que de besoin ».

La politique développée par la municipalité, a pour objectif de viser l'excellence. Cette prétention n'est pas apparue par hasard : la ville d'Alençon est la ville du *point d'Alençon*, une technique dentellière dont on est quasi certain qu'elle est extrêmement proche de l'excellence de ce que la main de l'homme (de la femme, en l'occurrence) peut réaliser. Nous avons choisi cette image et nous veillons à ce que la politique proposée s'intègre dans cette approche d'excellence.

Le mode de fonctionnement de l'école de musique est peu dépendant de l'élu qui en a la charge, mais plutôt du directeur. L'élu veille à ce que la politique proposée par la municipalité soit mise en œuvre : il lui appartient de donner à ceux qui ont la charge de la réalisation les moyens d'y parvenir. Nous avons connu un certain nombre de vicissitudes pendant cinq ans, jusqu'à l'arrivée de Jean-Yves Fouqueray. Mon objectif n'est pas de faire le panégyrique de M. Fouqueray, mais de bien préciser que le travail effectué s'est fait au moins à deux, et que toute la

⁶ Adjoint à la culture d'Alençon

partie qui a trait à la diffusion de la formation et à sa mise en place, à la gestion de l'école et à son développement, repose sur ses épaules.

Lorsqu'il est arrivé, nous avons défini ensemble la politique que nous entendions suivre, puis nous avons élaboré nos plans d'action en établissant la liste des besoins. Cette liste commençait par la prise en compte d'un nouvel établissement. Nous souhaitions également la mise en place d'un corps professoral de meilleure qualité. Enfin, il était nécessaire d'avoir une vraie politique de développement de l'approche de la musique, de la formation musicale et de l'accès à la musique pour ceux qui en avaient ressenti l'envie ou le besoin.

Il nous a fallu à peu près deux ans pour commencer la mise en œuvre de ces projets. Elle a débuté par la restauration de la chapelle de l'ensemble dans lequel nous nous trouvons, qui en 1995 a été transformée en auditorium pour plusieurs raisons : d'abord, l'Ecole nationale de musique d'Alençon ne réunissait pas les critères nécessaires pour bénéficier de cette appellation. En particulier, les pouvoirs publics reprochaient l'absence d'auditorium permettant à l'école d'assurer non seulement la présentation des élèves, mais également la promotion générale de la musique auprès d'un public, puisqu'il n'y avait aucun lieu d'accueil (en dehors de la Scène nationale) qui permettait de tenir ce type de manifestations.

En même temps que cette restauration, nous avons jeté les bases de la construction d'une nouvelle école en veillant à l'intégrer dans le même ensemble : un ancien collège, mis en vente par le ministère de l'éducation nationale en 1975, et que la municipalité avait eu le bon goût de racheter pour éviter qu'il ne soit transformé en immeuble d'habitation, comme on en voit trop dans le centre ville. La municipalité de l'époque y avait déjà installé le musée, les archives et la médiathèque. Il restait un bâtiment que nous avons décidé de réhabiliter pour y établir les locaux de l'école de musique. L'élú que je suis n'avait alors qu'une idée très vague de ce que pouvait être une école de musique, et l'implication et la participation du directeur ont été indispensables. Ainsi toutes les qualités, voire même les défauts de cette école, sont de la seule responsabilité de son directeur !

Nous avons appliqué un principe d'excellence, c'est-à-dire que nous avons cherché, en termes de qualité (par exemple en ce qui concerne la qualité matérielle des locaux – acoustique, salles de cours, de réunion, lieux de détente...) à offrir ce que nous pouvions faire de mieux, dans le cadre des budgets disponibles de la ville. Notre projet d'origine était plus ambitieux que ce que vous pouvez voir actuellement, car nous avons voulu donner à l'école les moyens de répondre en totalité aux critères nécessaires, à savoir la possibilité des enseignements de danse et de spectacle vivant. Nous nous sommes malheureusement heurtés à une difficulté d'ordre technique : la totalité de ces bâtiments n'a pas de fondations, mais repose sur un terrain glaiseux, sur des murets de quelques dizaines de centimètres. Le projet que nous avions de réaliser une salle de la danse et une salle pour les musiques actuelles, sous le bâtiment actuel n'a donc pas pu être mis en œuvre. Nous avons alors proposé d'acquérir un terrain situé à côté, mais les vicissitudes de cette acquisition, les prétentions du propriétaire nous ont conduits à séparer la restauration en deux temps : le bâtiment principal d'une part puis, sur un immeuble jouxtant le premier, cette construction nouvelle. Il ne faut jamais procéder ainsi, nous nous sommes fait avoir : la deuxième partie n'a jamais vu le jour, d'abord pour des raisons de mésentente avec le propriétaire des lieux, puis pour des raisons financières (la ville d'Alençon a connu un sinistre industriel important, et il était évident que les ressources devaient être déployées de façon totalement différente de

ce qui avait été prévu). Nous nous sommes donc limités à l'immeuble que vous connaissez actuellement, qui répondait quand même à un certain nombre de préoccupations.

Ces préoccupations devaient intégrer un confort de travail pour les enseignants, et un confort d'accueil qui dépasse le stade de l'école de musique, puisque nous avons des exigences auprès d'un certain nombre d'associations quant à la qualité des prestations qu'elles doivent fournir si elles veulent bénéficier d'une aide de la collectivité.

Nous avons enfin des exigences en terme d'image, de notoriété, il était évident qu'il fallait remettre en place une nouvelle approche permettant de tirer le bénéfice de l'investissement qui était réalisé dans l'ensemble de ces domaines.

Pour donner une idée de ces investissements : la restauration de l'auditorium a coûté un peu moins de 2 millions de francs, et la restauration de l'école de musique a coûté grosso modo 13 millions de francs HT, ce qui représentait, à l'époque et pour une ville de la taille d'Alençon, des budgets importants. Ce ne sont pas les plus importants que la ville ait connu : la restauration, l'année dernière, de l'église des jésuites qui contient le fonds ancien de la ville d'Alençon, a coûté à peu près 4 millions d'euros.

Quels changements peut-on mesurer après la mise en place de ces projets ?

Tout d'abord, nous avons de moins en moins de difficulté à recruter des enseignants qui restent sur place, qui ne naviguent plus entre les différents postes. On constate également la satisfaction des élèves, puisqu'en plus de la formation musicale proprement dite, ils disposent d'une salle où ils peuvent aller prendre un pot ou faire leurs devoirs, et peuvent profiter de la proximité de la médiathèque (une véritable synergie s'est créée entre les deux bâtiments). C'est également un élément de fierté pour la ville : à entendre les propos des visiteurs, nous sommes convaincus d'avoir bien travaillé et d'avoir un outil tout à fait sympathique, pratique, cohérent, dont la gestion par la municipalité est beaucoup plus simple qu'auparavant.

L'école a également un impact sur le reste du département : elle a été retenue pour participer à la mise en place du schéma départemental, notamment dans la formation des enseignants d'écoles municipales ou associatives. Il est bien évident que la notoriété et la satisfaction générale exprimée par les usagers ont pesé pour beaucoup dans la reconnaissance qui a été accordée au travail du directeur et de son équipe de professeurs. Il est évident que l'évolution a été, ici encore, extrêmement positive. C'est certainement l'une des retombées de cette politique.

On m'a demandé tout à l'heure quelle était ma définition du changement. J'ai répondu que pour moi le changement c'était le mouvement en avant. C'est avoir une vision un peu en avant des autres, c'est s'intéresser non pas uniquement au quotidien mais être à l'écoute de ce que les personnes compétentes peuvent vous dire, et voir avec elles quels seront les besoins dans les années à venir. Nous savons que nous sommes petits, qu'Alençon ne sera jamais un conservatoire « supérieur », mais nous continuons à chercher comment changer, comment bouger, comment évoluer, comment être meilleurs.

UNE NOUVELLE ESTHETIQUE

et les interactions entre disciplines «anciennes» et «nouvelles»

(Regard de Bruno Bernard⁷)

J'ai commencé par être élève à Chalon, dans cet établissement qui était à l'époque une Ecole Nationale de Musique (ENM). J'ai commencé la musique à 19 ans, mon parcours est donc assez atypique. Je n'avais pas le bac, je n'étais vraiment pas fait pour travailler un jour dans une école de musique, mais cela s'est fait de fil en aiguille : j'ai commencé par apprendre le piano, j'improvisais un peu, et un jour on m'a demandé d'accompagner la classe de danse, puis de m'occuper de la formation musicale pour danseurs, etc. Je ne suis vraiment pas rentré par la grande porte. Mais je pense qu'on a tous des parcours un peu atypiques, et c'est ce qui fait la richesse des choses.

Chalon est située entre Lyon et Dijon, ce qui en fait une importante voie de communication. Nous avons donc eu la chance, dès que cette école a commencé à se développer (avec son premier directeur, Camille Roy), de voir des gens arriver spontanément de Lyon, Paris, Dijon, pour enseigner à Chalon, puisqu'il était assez facile de s'y rendre.

L'école est ensuite devenue une Ecole Nationale de Musique et de Danse (ENMD). Il fallait donc intégrer la danse, ce qui a posé le problème des locaux, puisque nous étions dans un petit hôtel particulier, très mignon mais pas du tout adapté. On a alors commencé à se répartir sur différents lieux. Dans les années 90 le maire de l'époque, Dominique Perben, a souhaité faire de la ville un fer de lance de la culture : il a mis en place beaucoup de choses, parfois surdimensionnées par rapport à la ville, qui compte 50 000 habitants. Il a entamé la construction d'un bâtiment neuf, achevée en 95, un lieu magnifique qui accueille actuellement environ 1500 élèves pour 75 professeurs. Une grosse structure pour une ville de 50 000 habitants. L'école est

⁷ Professeur de musiques actuelles au CRR du Grand-Chalon (71)

donc passée, en 97, sous la compétence du grand Chalon, une communauté d'agglomération qui regroupe 38 communes et compte 120 000 habitants.

« Musiques actuelles »

La direction a alors décidé de provoquer une inspection pour savoir de quelle manière l'école pourrait répondre aux critères pour devenir un Conservatoire National de Région (CNR). Un inspecteur est venu et a déclaré qu'il manquait certaines pratiques, notamment les musiques actuelles. Il se trouve qu'à cette époque-là, Catherine Trautmann, qui était alors ministre de la culture, avait demandé un rapport sur les musiques actuelles, l'idée étant que puisque toute une partie des pratiques musicales n'était pas représentée dans les conservatoires, l'Etat devait apporter une réponse en matière d'enseignement de ces musiques. Cela a conduit à la création du CA de « professeur coordonnateur des musiques actuelles amplifiées »⁸. J'ai passé ce CA en 2001, ce qui a coïncidé avec le résultat de l'inspection, donc dans la foulée le poste a été créé et j'ai été embauché juste après avoir obtenu mon CA.

Mais d'abord, c'est quoi les « musiques actuelles amplifiées » ? A vrai dire je ne sais toujours pas. *Amplifiées* je vois à peu près, ça veut dire qu'on va intervenir sur le domaine du son. *Musiques actuelles*... Vous connaissez l'histoire, ce qui est actuel aujourd'hui ne sera peut-être plus actuel demain...

Mais peu importe, l'essentiel est qu'il y ait enfin une reconnaissance de ces pratiques. Je dirai grosso modo (mais ça peut faire l'objet d'un débat) qu'on met dans cette famille tout ce qui concerne le milieu du rock, des musiques électroniques, et du hip hop. Avec, bien sûr, tout ce qu'on peut imaginer de porosité avec d'autres esthétiques comme la chanson, le jazz, les musiques traditionnelles, et même pourquoi pas la musique classique, etc. Il faut tout de même faire attention à ne pas en faire une sorte de sac fourre-tout, dans lequel on va mettre tout ce qu'on n'arrive pas à caser ailleurs. C'est vrai que parfois quand on ne sait pas trop, on dit « tiens on va mettre ça dans les musiques actuelles... »

Définir un projet

La classe de musiques actuelles a donc été créée à Chalon sur Saône. Il a fallu construire l'avion en vol : nous ne savions pas encore ce que nous allions faire dans cette classe, quel serait le public, quelles répercussions sociales il pouvait y avoir au fait de faire venir des gens qui pratiquent les musiques actuelles... Quand on m'a proposé le poste, on m'a demandé de définir mon profil de poste. J'ai donc eu la chance de pouvoir le rédiger moi-même (situation rêvée pour beaucoup de professeurs), de pouvoir décider de ce que je ferai dans cette classe. C'était tout de même assez angoissant, parce qu'il fallait donner des orientations dont j'allais être responsable.

Pour moi, il n'était pas intéressant de reproduire un schéma de type « enseignement classique instrumental », c'est-à-dire de faire des classes d'instrument (une classe de guitare électrique, une classe de basse, une classe de samplers...), car je ne voyais pas la finalité d'un tel fonctionnement.

⁸ Ce titre un peu hybride peut poser des problèmes de statut, parce que, à certains moments, on ne sait plus très bien si on est des enseignants ou des partenaires qui doivent monter des actions...

Si on prend l'exemple de la guitare électrique, il existe peut être 50 pratiques différentes de cet instrument, alors que faire ? Avoir une approche encyclopédique, ou orientée sur un style particulier ?

J'ai préféré partir sur une idée de créativité, en partant du principe que je voulais aider les futurs élèves à développer leur propre musique. Il faut savoir que la plupart des gens qui pratiquent ces musiques souhaitent aboutir à un projet personnel, seuls ou en groupe, basé sur leurs propres créations et non sur une notion de répertoire. Pour y parvenir j'ai décidé de créer des ateliers d'ensemble.

Toutefois je n'avais aucune idée du public que j'allais avoir en face de moi, ni même du nombre. Je ne savais pas si la première année j'allais avoir 250 demandes ou seulement deux. L'équation n'était pas évidente à résoudre. J'ai commencé par proposer de faire un état des lieux sur le territoire du Grand Chalon, pour voir quelles étaient les forces en présence dans ce domaine : les groupes existants, les structures qui accueillent des groupes en répétition ou en diffusion, les commerces, les magasins de disque etc. Je me suis très vite rendu compte que c'était un autre métier de faire ce genre d'enquêtes. Je suis allé rencontrer tous les maires de toutes les communes, c'était vraiment un travail ingrat et pénible, mais cela a beaucoup servi.

Ouverture de la classe

On a fait un petit entrefilet dans le journal, et là une trentaine de personnes se présentent, dont des gens dont on n'aurait jamais imaginé qu'ils mettraient les pieds dans un conservatoire. Par exemple l'un d'eux était un « teufeur », quelqu'un qui fait de la techno dans les bois. Il n'avait jamais fréquenté de conservatoire, et considérait qu'il n'était pas un vrai musicien « *parce qu'il n'avait pas fait de solfège* ». Quand il a appris l'ouverture de cette classe, il a décidé de pousser la porte, pour voir.

Il y avait aussi des rappeurs, des gens qui faisaient du hip hop. Nous avons eu droit également à quelques erreurs de casting : des gens qui venaient pour apprendre à chanter comme Lorie, dans le but de se présenter à la Star'Ac...

J'avais donc mis en place des ateliers collectifs, huit à dix personnes maximum, où les élèves étaient censés jouer ensemble. J'étais parti d'une intuition qui finalement a bien fonctionné : je voulais mélanger des gens qui n'étaient pas forcément dans les mêmes esthétiques, qui n'avaient pas les mêmes niveaux, qui ne venaient pas des mêmes milieux etc., pour essayer de communiquer ensemble et de jouer ensemble. La plupart de ces gens sont soit dans une pratique de groupe (donc ils ne sortent pas du local de répét'), soit dans une pratique individuelle, avec un home studio à la maison, des machines qui leur permettent de faire absolument tout. Par conséquent, ils n'ont pas l'habitude de jouer avec d'autres gens. L'idée, c'est que le professeur de musiques actuelles soit un accompagnateur, qu'il puisse aider l'élève à développer quelque chose, et pas simplement un professeur qui vient dire un savoir, parce que le domaine est tellement large que ça n'aurait pas de sens.

Je m'étais dit aussi que parmi ces gens, certains ne connaissaient peut-être rien aux musiques actuelles, ou alors qu'ils étaient dans une pratique tellement pointue qu'ils ne connaissaient rien d'autre. J'ai donc créé un atelier d'écoute qui permettait aux élèves de découvrir des styles différents. Cela pouvait faire l'objet de discussions, de débats, voire d'engueulades (c'est arrivé

souvent), et aidait chacun à s'y retrouver dans tous ces courants artistiques. Cet atelier est finalement devenu une espèce de lieu d'échanges où chacun peut venir faire écouter aux autres les musiques qui lui plaisent.

Très vite, j'ai cherché un partenariat avec le lieu de diffusion de la ville, un café-concert qui s'appelle « la péniche », et nous avons travaillé ensemble. Nous avons pu organiser des actions communes, ce qu'on a appelé des « scènes découvertes », ou des résidences de groupes. Finalement, quelqu'un qui rentrait dans le dispositif ne rentrait pas seulement au conservatoire mais aussi dans le réseau concerné par la diffusion. Ainsi il était très vite confronté à d'autres groupes qui venaient jouer, même des groupes nationaux.

Voisinage

Finalement, dans ce beau conservatoire de 1995, personne n'avait jamais imaginé qu'il y aurait une activité musiques actuelles. Donc s'est posé le problème des locaux et du matériel. Au début je n'avais aucun matériel, par manque de budget. J'ai un peu rouspété et finalement j'ai obtenu le minimum : une petite sono amplifiée et une petite boîte à rythmes, une petite console, très peu de choses... J'ai passé six mois dans la salle qui accueillait les CHAM, en jonglant sur les horaires et en démontant le matériel à chaque fois, ce qui était un peu compliqué. Après avoir retourné le problème dans tous les sens on s'est dit que la salle qui me convenait le mieux était la salle de clavecin. Le clavecin a donc déménagé (il n'a pas gagné au change parce qu'il s'est retrouvé dans un placard...) et j'ai investi cette salle, à côté de laquelle il y avait les pianos, les violons, tout ce qui est cordes et claviers. Bien sûr, il y a eu au début quelques problèmes de voisinage, mais globalement mes collègues ont assez bien réagi. Un jour, dans un conseil pédagogique, je leur ai demandé ce qu'ils pensaient de la création de cette classe, et ils m'ont dit qu'ils ne connaissaient rien aux musiques actuelles et ne demandaient qu'à découvrir. J'ai donc organisé une grande séance d'écoute à laquelle presque tous les professeurs sont venus. En trois heures nous avons écouté 10 000 choses différentes, et cela leur a permis d'avoir une idée de ce que cette classe allait être. Ils sont même devenus militants de la chose : maintenant ils défendent mordicus le fait qu'il y ait des musiques actuelles au conservatoire. Tout cela s'est donc assez bien enclenché.

Un DEM de musiques actuelles

Au bout de deux ou trois ans s'est posé un problème structurel : pourquoi les élèves de musiques actuelles, qui payaient une inscription et suivaient des cours, n'avaient-ils pas droit à une reconnaissance de compétences, une validation d'acquis ? Je me suis dit qu'on pouvait peut-être imaginer un cursus, à condition d'éviter d'y inclure des critères qui ne sont pas propres à cette pratique.

La plupart des élèves ne lisaient pas la musique, n'avaient pas de pratique d'instrument, ils faisaient plutôt de la musique électronique ou du hip hop, ou un peu de rock dans des groupes, mais sans avoir de connaissances en solfège ou en FM. Nous avons donc réfléchi à ce que pourrait être un DEM de musiques actuelles, sachant qu'il n'y a aucun texte directeur à ce sujet, et nous sommes arrivés à un système qui repose sur trois unités de valeur. Une UV de pratique personnelle (les gens doivent présenter un travail personnel de création devant un public,

généralement en partenariat avec le lieu de diffusion « la péniche »). Une UV de pratique collective qui peut être une pratique de groupe, ou un travail avec une autre discipline comme la danse, la vidéo, même quelque chose d'extérieur au conservatoire... Et une UV sur la culture musicale, où l'élève répond à des questions sur des extraits musicaux et fait un petit exposé sur un domaine de son choix. Après avoir créé le DEM, nous avons redescendu l'échelle en imaginant ce que pouvait être un CEM (Certificat d'Etudes Musicales⁹), un 2^{ème} cycle, un 1^{er} cycle. On a eu notre premier DEM l'année dernière, et il est maintenant en « perfectionnement musiques actuelles ». On ne savait déjà pas trop ce qu'était le DEM, alors un perfectionnement... Là encore il nous faut construire l'avion en vol, ce qui finalement est plutôt amusant et intéressant.

Et puis est arrivé la problématique du CEPI-DNOP. Nous nous sommes rendu compte que notre système n'était pas très éloigné de celui imposé par ces nouvelles directives. Sans le savoir, nous avons anticipé la chose et nous n'allions pas être pénalisés par la transformation du DEM en CEPI.

Pour l'instant nous avons une trentaine d'élèves tous les ans. Cette année, 11 élèves sont en 3^{ème} cycle spécialisé (soit DEM, soit préfiguration de CEPI).

L'une des raisons pour lesquelles cette classe marche bien, c'est que nous disposons d'un bon département « électroacoustique et techniques du son ». Les étudiants apprennent les techniques de prise de son, mixage, traitement, etc., de manière vraiment scientifique (ce qui peut les préparer à entrer dans des écoles comme Louis Lumière : l'année dernière les cinq qui ont présenté le concours ont tous été reçus). Ils s'initient également à l'électroacoustique, un autre aspect du travail de prise de son, avec des outils amplifiés. Grâce à ce « pôle son » l'élève qui a le temps et la motivation peut se consacrer à toutes sortes d'activités et avoir un panel assez large de compétences. Il n'est pas rare qu'un élève en musique classique décide de s'intéresser aussi aux musiques actuelles, aux techniques du son et à l'électroacoustique, ce qui lui apporte un bagage très important.

Echanges avec les participants:

Question : qui s'occupe de ce « pôle son » ?

Bruno Bernard : Denis Vautrin, un ingénieur du son qui a fait le CNSM de Paris, et qui est sur une grille d'ingénieur et pas de professeur. Une autre articulation s'est créée : des élèves d'une classe prépa « son » (c'est à dire maths sup maths spé avec orientation son et acoustique) d'un lycée voisin viennent prendre des cours au conservatoire avec Denis Vautrin. Cela change beaucoup de choses budgétairement, ce qui nous a permis d'obtenir énormément de matériel.

Q : Pouvez-vous évaluer les changements que la création de cette classe a provoqués dans les pratiques dites classiques ?

BB : Il y en a beaucoup. Les professeurs et élèves de musique classique ont eu la même réflexion : « nous sommes musiciens compétents reconnus, nous avons des diplômes, comment se fait-il que nous soyons incapables d'appréhender cette musique-là ? ». Il y avait une envie de comprendre. Très vite, des projets ont été montés entre des élèves de musiques actuelles et des élèves de classique, c'est un échange bénéfique pour tout le monde. Le fait d'avoir décomplexé la pratique des musiques actuelles, en affirmant que c'était aussi une pratique artistique, a fait que beaucoup d'élèves de

⁹ Certification du 3ème cycle « à vocation amateur » des conservatoires

classique s'y sont intéressés, et n'hésitent plus à expérimenter des choses dans ce domaine. Cela se ressent aussi au niveau de la danse, puisque les élèves qui doivent choisir des musiques pour leurs « variations libres » s'adressent souvent spontanément aux élèves de ma classe pour faire des compositions.

Q : Les élèves commencent à partir de quel âge ?

BB : Les plus jeunes actuellement ont 14 ans. J'ai aussi des gens « très âgés », de plus de 50 ans (ce qui est âgé par rapport à la moyenne). Ce n'est pas du tout un problème qu'un jeune de 14 ans joue avec une personne de 50 ans. Donc il n'y a pas vraiment d'âge pour commencer, au contraire, le mélange est intéressant.

Q : Ils font de la formation musicale ?

BB : J'ai mis en place une sorte de « formation musicale adaptée », qui est plutôt un travail d'oreille. Ils font aussi de la culture musicale, puisqu'ils sont tenus d'aller au cours d'écoute, dans lequel je n'hésite pas à leur faire écouter d'autres choses que des musiques actuelles : on écoute aussi des musiques du monde, classiques, anciennes, contemporaines... Tout type de musique, dès l'instant que cela peut leur apporter quelque chose.

Q : D'un point de vue sociologique, comment avez-vous géré les appréhensions qui pouvaient exister quant à la rencontre entre les enfants du conservatoire et une population parfois plus marginale, comme vous l'avez dit ?

BB : Il n'y a jamais eu de problèmes de cohabitation, ou de communication. Les dames qui sont à l'accueil au conservatoire ont coutume de dire que les gens les plus polis sont souvent les élèves de musiques actuelles (alors qu'elles étaient parties d'un fort *a priori*). Il n'existe pas de « murs » entre les disciplines : les élèves de musique classique et de danse s'intéressent à ce que nous faisons, ils viennent souvent nous écouter. D'ailleurs, la plupart d'entre eux n'ont pas que du Brahms et du Beethoven dans leur walkman...

Q : Les élèves de classique qui s'intéressent aux musiques actuelles finissent-ils par intégrer la classe ? Et est-ce que l'inverse est vrai également ?

BB : En général, les élèves de classique qui rentrent en musiques actuelles avaient déjà ce projet à la base. Si on prend l'exemple de la guitare, certains élèves ont commencé la guitare classique alors qu'ils avaient plutôt envie de jouer du rock. Quand la classe s'est ouverte, ils ont continué la guitare classique parce que cela leur permet d'apprendre la technique (ce que je ne peux pas leur apporter), et ils disposent maintenant d'un espace qui leur permet d'exploiter leurs véritables envies musicales.

Cela fonctionne aussi dans l'autre sens : j'ai dans ma classe un DJ, qui ne connaissait que les platines, et qui s'est dit un jour qu'il aimerait comprendre les notes, le solfège. Il s'est donc inscrit en piano classique, et les profs sont impressionnés parce qu'il est très doué, il pratique son instrument une heure par jour (il n'a pas de piano chez lui, il vient jouer au conservatoire), et il a une véritable envie de comprendre des choses sur la création musicale.

Q : Il n'y a pas de professeur d'instrument en musiques actuelles ?

BB : Pas pour l'instant. Mais dès le départ j'avais dans l'idée de former des gens qui pourraient ensuite enseigner leur spécialité : ceux qui obtiendraient leur DEM pourraient intervenir dans des ateliers sur des domaines spécifiques. C'est ce qui est en train de se mettre en place. Il est vrai que si un élève souhaite progresser sur le plan de la technique avec son instrument, ce n'est pas possible pour l'instant. Il devra se tourner vers le milieu associatif, vers les cours classiques du conservatoire ou vers

le privé. Il y a des conservatoires où on « triche » un peu : on délègue quelques heures du prof de guitare classique pour des cours de guitare électrique, le prof de FM fait un peu de FM adaptée... J'invite régulièrement des intervenants, sous forme de master classes, spécialisées par rapport à la demande. Je fais venir notamment un guitariste, qui intervient sous forme d'ateliers (5-6 personnes), et non pas pour des cours individuels.

LES CHANGEMENTS AU SEIN D'UNE DISCIPLINE : regard sur la formation musicale, trente ans après la « réforme du solfège »

(Julie Gaillard¹⁰)

J'ai longuement hésité sur la direction à donner à mon intervention traiter d'une part des changements au sein de la formation musicale...mais aussi parler du cadre dans lequel s'effectuent les changements, à savoir l'établissement dans lequel j'enseigne...et avec l'angle d'approche que me donne ma fonction actuelle de coordinateur...

Il se trouve que je viens de quitter un établissement où il n'y a pas eu de véritable remise en question d'un enseignement assez traditionnel bien que très vivant, pour un autre que je découvre largement engagé dans le développement de la pratique amateur et la démocratisation de l'accès à la musique.

J'ai la chance d'avoir toujours eu des professeurs de Formation Musicale qui m'ont fait aimer cette matière, soit par leur tempérament passionné et leur originalité, soit par le caractère ludique qu'ils donnaient aux cours, soit par l'importance qu'ils accordaient au répertoire dans l'apprentissage de la musique.

Je n'ai donc pas connu le « Solfège » ! Mais, pour avoir feuilleté de nombreux ouvrages de lecture arides de musique ainsi que des manuels aux leçons austères ; pour avoir entendu maintes fois la rengaine du solfège qui a dégoûté de l'apprentissage de la musique des générations d'élèves par ses aspects rébarbatif et déconnecté de la matière musicale, trop décourageant et vide de sens pour celui qui ne faisait pas les choses avec facilité... j'ai pu imaginer ce qui se cache derrière ce mot !

- Il y a treize ans, avant d'enseigner à mon tour, j'ai reçu une formation dans le cadre de la préparation au Certificat d'Aptitude. J'ai retenu de ces cours des notions qui allaient conditionner et nourrir mon enseignement parce qu'elles me paraissaient - et me paraissent encore – essentielles :

¹⁰ Professeur coordinateur de la formation musicale au CRC de St-Herblain

- Jean-Clément Jollet m'a apporté une grande exigence dans le travail d'écoute, de culture musicale, à travers un répertoire de musiques occidentales et extra-européennes large et jalonné de découvertes.
- J'ai découvert une vision profondément humaine, intuitive et accessible de l'analyse de partitions avec Jean-Dominique Krynen.
- Enfin, j'ai appris avec Aline Holstein à ne pas exploiter mais à servir une œuvre en bâtissant un cours autour de celle-ci, à varier les approches de la musique par le biais de la partition, de l'audition, du sensoriel, de la reproduction et de l'invention, à amener l'élève à être interprète à l'intérieur du cours par la pratique vocale et instrumentale.

D'un établissement...

Puis j'ai, pendant dix ans enseigné dans une structure où, parce que l'équipe de direction et de professeurs était formidable, je me suis épanouie pédagogiquement, en ayant pour souci d'amener les élèves au mieux de leurs capacités et en menant des projets interdisciplinaires.

Mais parmi les changements qui se sont opérés dans le domaine de l'enseignement musical au cours de ces décennies, lesquels nous ont réellement touchés ? Qu'avons-nous mis ou parfois seulement cru mettre en place à partir des réformes ?

- L'organisation du cursus par cycles. Malgré cette dénomination, nous avons gardé les anciennes appellations d'IM1, IM2 etc pour la Formation Musicale, et de fait le principe de redoublement en cours de cycle pour les élèves qui sont réellement en difficulté.
- L'évaluation en fin de cycle. Mais tous les élèves sont évalués au bout de quatre ans sans tenir compte de leur degré d'acquisition ! L'élève qui a besoin d'une année supplémentaire se voit donc « refaire » une quatrième année, avec probablement un sentiment d'échec...
Les examens restent traditionnels (un écrit constitué d'épreuves fragmentées et un oral, avec parfois une épreuve à l'instrument).
- Une évaluation concertée. L'ensemble des professeurs se réunit en fin d'année lors d'un Conseil de Classe pour évoquer le cas de chaque élève et faire le bilan de son année (évaluation continue, examen, attitude et participation).
- Le développement des pratiques collectives. Le chant choral est présent tout au long du premier cycle et de nombreuses formations sont proposées pour la suite des études (Maîtrise, Chœur Jeunes, Petit Chœur Adulte, Grand chœur Adulte). Les élèves en Cursus à Horaires Aménagés bénéficient d'ateliers instrumentaux hebdomadaires. Existents également des orchestres et ensembles instrumentaux de différents niveaux.
- Le partenariat avec l'Education Nationale. Un travail choral est fait dans les écoles primaires de la ville dans le cadre d'une création contemporaine annuelle, dans laquelle les enfants sont spectateurs et acteurs à la fois.
- La pluralité des esthétiques. Une attention particulière est accordée à la création, aux musiques improvisées et au jazz, en partenariat avec les artistes résidant dans la ville. L'engagement se fait tant au niveau de la formation des élèves que de la diffusion.

... à l'autre

Ayant quitté depuis septembre cette structure, il me semble -avec ce mince recul- que les évolutions se font sur des points qui, n'étant pas reliés entre eux, ne créent pas de grand changement comme pourrait le faire la mise en œuvre d'une réforme.

Il s'agit en effet de réajuster pour la rentrée suivante ce que le bilan de l'année révèle, de fonctionner au mieux avec ce qui existe. Enfin, le dialogue avec les élus étant empreint de tension et d'une méfiance réciproque, toute incursion dans la vie et l'organisation de l'école est vécue comme malveillante.

Et me voilà, chargée de cours de Formation Musicale mais aussi de coordination pédagogique dans une nouvelle structure, fortement impliquée dans la vie culturelle de la cité, consciente de ses missions et porteuse de nombreux projets.

- La création d'une école des arts sur le site de l'actuelle école de musique, dans un quartier défavorisé, témoigne d'une politique culturelle forte.
Dans la volonté de réunir les différents acteurs culturels de la ville en un même lieu, ce futur bâtiment accueillera l'école de musique, une bibliothèque de quartier, le Centre d'Expression Artistique (pour les arts plastiques) et l'Agence Culturelle, structure associative chargée du développement culturel de la ville (à noter qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de service culturel municipal à Saint-Herblain) et qui coordonne le théâtre et la danse, associatifs eux aussi.
- La politique culturelle se caractérise aussi par la volonté d'ouvrir le champ des pratiques artistiques à un large public en démocratisant la pratique musicale, dans la formation de longue durée et pas seulement sous forme d'interventions ponctuelles : ainsi, le projet d'une classe d'orchestre à l'école en collège est en cours d'élaboration. Plus proche, l'ouverture à la rentrée prochaine d'ateliers de Steel Drum destinés à tous les élèves des écoles élémentaires en ZEP. Création d'un pôle d'excellence dans une de ces écoles avec résidence d'une partie du parc instrumental et cursus complet (éveil musical, chant choral et activité instrumentale) allant de la petite section de maternelle au CM2 avec prolongement envisagé en collège.

Une école largement tournée vers l'extérieur, mais qu'en est-il de l'intérieur ?

- Je crois que peu d'enseignants sont réellement conscients de ce que ces projets nécessitent comme engagement et comme ouverture à un public élargi. La plupart restent centrés sur la notion de classe, avec des élèves issus d'un public déjà acquis. Mais il ne s'agit pas de quitter les uns pour s'occuper des autres !
La question se pose de qui faire intervenir dans tel projet... Celui qui est déjà ouvert à ces nouveaux horizons ou celui qui craint de s'y aventurer, de peur de voir le « niveau » de sa classe baisser et de glisser vers une pratique moins rigoureuse ? Il faut probablement veiller à ne pas fragiliser le corps enseignant en stigmatisant ces oppositions, mais les transformer en échange de savoirs et de compétences.
- C'est une équipe qui s'interroge sur les moyens de travailler ensemble, en créant des projets interdisciplinaires, en mettant en commun les objectifs pédagogiques et les réalisations, mais aussi en mutualisant les enseignements.
Le cours global, par exemple, où les élèves ont trois professeurs pendant le même temps de cours, deux fois par semaine : leur professeur d'instrument (deux disciplines réunies, flûte et guitare par exemple) et un professeur de formation musicale. Le cours aborde ainsi de manière concomitante le sensoriel, la théorie, la technique instrumentale, le tout dans une pratique collective, avec des professeurs qui confrontent sur le terrain leur manière de fonctionner et s'enrichissent ainsi mutuellement.
- Une formation musicale liée au plus près à la pratique instrumentale, mais aussi à la perception globale de la musique ; en voici une autre forme : le cours de formation musicale par le chant choral. Deux fois par semaine également, les élèves viennent chanter, un des deux cours abordant plus particulièrement des notions solfégiques, leur permettant de relier ce cours à leur apprentissage instrumental. A défaut d'être de bons lecteurs de notes, les élèves y développent par exemple l'intuition et le sens du phrasé.
- Certains préfèrent travailler seuls, donnant aux élèves les notions qui leur seront le plus utiles dans la pratique de leur instrument en particulier ; et cela devient un cours collectif de Formation Musicale Instrumentale dispensé par un professeur d'instrument, s'adressant ici aux guitaristes, trombonistes, pianistes de jazz, batteurs.

- Pour ma part, j'ai vécu un début d'année assez déstabilisant, à comparer les deux établissements sur le plan de l'organisation des études, des cursus, du temps de cours et du contenu, occupée à chercher la logique et les objectifs pédagogiques dans cette nouvelle structure.

Et j'ai tout simplement perçu une école qui réfléchit, cherche, expérimente !

Il est évidemment passionnant d'avoir à imaginer de nouvelles formes de cours en étant attentif à ce qui change autour de nous.

Et l'enseignement de la Formation Musicale, pour être une discipline dont le contenu est régulièrement remis en cause, nous place souvent au cœur du mouvement.

CLASSES MUSICALES AU COLLEGE :

comment la création d'un cursus musical au collège a bouleversé la vie d'un établissement d'enseignement artistique (bilan d'étape) (Marie Delbecq¹¹)

Introduction

Huit ans maintenant que la Ville de Bondy et l'Education Nationale ont décidé, par convention, la création d'un cursus musical au collège Jean-Renoir en partenariat avec le conservatoire de musique, quatre ans maintenant que celui-ci est ouvert aux débutants en 6^{ème}, première fois que le cursus est complet jusqu'en 3^{ème}, trois faits qui méritent de prendre le temps d'un bilan d'étape, d'un « arrêt sur images » !

Je vais exposer ici mes observations personnelles, ainsi que tout ce que j'ai glané ces dernières semaines, en menant des entretiens avec plusieurs enseignants du conservatoire, avec le personnel administratif et d'accueil, ainsi que deux enseignants du collège et leur principal.

La genèse du projet

Quand on exerce le métier de directeur d'établissement d'enseignement artistique, on est confronté à certaines situations ayant trait au changement :

- On voudrait conduire des réformes AVANT que les enseignants ne soient prêts, ou même en ressentent le besoin (cela vaut aussi pour notre hiérarchie ou pour nos élus)

¹¹ Directrice du Conservatoire à Rayonnement Communal de Bondy (93)

- A l'inverse, les enseignants, notre hiérarchie, nos élus voudraient conduire des réformes sans que nous-mêmes soyons prêts... voire avant que nous-mêmes en ressentions le besoin !

Lorsqu'en mai 2000 la Ville de Bondy et l'Education Nationale donnèrent leur feu vert pour l'ouverture d'une 6^{ème} musicale au collège, nous étions dans les deux cas : nous n'étions ni prêts ni conscients de là où nos pas et nos utopies nous mèneraient¹²; nous savions de quelle énergie nous étions capables pour faire évoluer le projet... et surtout, nous savions que si nous ne nous décidions pas... nous allions mourir d'ennui et nous déconnecter peu à peu du monde des adolescents.

Quand je dis nous, je parle d'une poignée d'enseignants un peu fous, dont le professeur de clarinette d'alors également homme de théâtre, à qui ce cursus doit beaucoup, une majorité d'enseignants... sur l'air de « j'attends de voir, mais je suis pour », un proviseur de cité scolaire surtout soucieux de ne pas « perdre » d'élèves et beaucoup de sceptiques, y compris certains élus, ceux-là mêmes qui avaient cédé à la pression des familles volontaires.

Qu'est-ce qui nous avait animés ?

Une volonté éthique et « politique »

Il s'agissait avant tout de permettre une voie d'accès à une pratique de la musique par le biais du collège; c'était pour nous la seule voie possible pour aller plus loin encore que les politiques tarifaires et les parcs de prêt instrumental : cela signifiait aller à la rencontre des futurs collégiens, dans une suite logique du travail déjà entrepris à Bondy depuis 12 ans par les musiciens-intervenants dans les écoles élémentaires.

La Ville de Bondy marquait *sa volonté de participer au projet éducatif global de l'enfant*, tout en faisant pièce à l'enseignement privé qui commençait à vider certains collèges publics.

Nous ressentions en interne *le besoin de nous aventurer sur de nouveaux terrains* ; même si nous avions le sentiment d'avoir déjà fait notre « révolution » pédagogique (surtout au regard de l'enseignement tel qu'on l'avait reçu), il nous fallait aller plus loin, nous confronter à de nouvelles situations, innover à nouveau... dans un risque « partagé ».

Une réponse humaine et artistique

Nous voulions construire un projet de pratique artistique qui réponde au besoin d'imaginaire de l'enfant, à la prise en compte de son propre corps, au moment même où il change ; ces domaines sont peu explorés dans la pratique de « la musique écrite ».

¹² Le projet retenu n'était pas notre préféré – de concert nos partenaires avaient opté pour la ½ classe ouverte aux enfants déjà initiés alors que nous défendions en interne un cursus en classe entière ouvert aux débutants, avec option double musique et théâtre - mais l'enthousiasme était là.

Un projet fort au collège

Il s'agissait d'accompagner des adolescents dans ce « rite » de passage vers le monde adulte, en leur proposant une expérience humaine sans précédent (dans quelles disciplines sportives ou culturelles est-on dans la même équipe pendant quatre ans ?) tout en contenant l'hémorragie vers l'enseignement privé (ici au conservatoire, on repérait déjà les dégâts sur certains élèves : climat générateur de situations très tendues, stress, perte du temps pour soi, compétition, dépression...)

Nous n'avons jamais été dupes ; ce dispositif permettait à certaines familles une voie d'exception à la carte scolaire. Placé en centre-ville, à côté du conservatoire, le collège Jean-Renoir – coloré comme dans tout le 93 – n'a ni bonne ni mauvaise réputation ; pour les familles pouvant envoyer leurs enfants dans le privé, cette « réputation ni-ni » ne suffisait pas à les attirer. Par contre, pour ceux du nord qui dépendaient d'un autre collège, ce collège en centre-ville apparaissait comme l'Eldorado.

L'afflux de candidatures d'enfants du nord de la ville, soutenus par leurs enseignants, y est pour quelque chose... et c'est de bonne guerre ! Dans cette affaire, l'Education Nationale s'est montrée une « complice passive » : devenir attractif pour le collège, c'était un moyen de ne pas trop perdre d'effectifs en 6^{ème} (risque de fermeture de classes).

Le dispositif C.H.A.M.

Qui sont les élèves ?

- En septembre 2000, ouvrait une demi-classe de 6^{ème}, dédiée aux enfants ayant été initiés à la musique. Sur le plan organisationnel, cela n'a pas eu d'impact particulier sur la vie du conservatoire : on s'est adapté. Toutefois, la création du cours « arts de la scène » a donné d'emblée une place inédite à l'expression « sans filtre », au corps, à la prestation publique. Ce fut un choc pour les enfants comme pour les enseignants, notamment d'instrument, et cela a creusé un écart entre les enfants de CHAM et les non-CHAM, sur le plan de l'aisance instrumentale. Compte tenu des problèmes d'emploi du temps pour les demi-classes, le cursus s'arrêtait à la fin de la 5^{ème}.
- Depuis septembre 2004, environ la moitié des enfants débute la musique en 6^{ème}. Leur envie d'étudier la musique et leur énergie, le fréquent soutien de leurs instituteurs, ainsi qu'une relative autonomie dans leur organisation, incitent des familles à faire cette démarche, alors que beaucoup d'entre elles ne connaissaient pas l'existence du conservatoire ou pensaient que cela ne les concernait pas. Pour la première fois, le cursus est complet jusqu'en 3^{ème}.

Ce fut un véritable bouleversement dans le conservatoire.

La dominante « arts de la scène »

Cette discipline a pour objet de déclencher chez l'élève une aisance et une expression corporelle « directe », qu'il s'appropriera progressivement dans son jeu instrumental. Il y développera sa sensibilité musicale et artistique, son imagination créatrice, son aisance dans sa relation à l'autre¹³.

Jeux d'expression, improvisation, théâtralité, mise en espace de prestations musicales, écriture de chansons, tels sont les ingrédients des cours puis des spectacles et concerts qui ponctuent l'année, la prestation publique faisant partie intégrante de la scolarité.

Ce cours a lieu en demi-classe, une heure hebdomadaire. Dans certains cas il se déroule au collège.

La pratique instrumentale

Les enfants débutant en 6^{ème} ont deux cours par semaine par groupe de trois ou quatre. Ils sont au plus vite intégrés dans des ensembles ou orchestres ; ceux-ci les regroupent par niveau et non par âge, les classes peuvent donc être mélangées.

La formation musicale

Les enfants sont par groupe de six à huit élèves et étudient la formation musicale *à travers* leur apprentissage instrumental. La durée du cours varie selon le niveau.

La relation entre les apprentissages est impérative.

La musique au collège

Outre le programme scolaire et une pratique hebdomadaire du chant choral, les élèves ont ponctuellement accès à un travail rythmique spécifique (sur steel-band).

Les chocs

Bien sûr, il a fallu s'adapter à cette nouvelle « activité », tant sur le plan de l'organisation interne à l'équipe que sur celui de l'occupation des locaux et de la mise en place des plannings. Mais avant tout, trois domaines furent vecteurs d'un vrai choc de « micro-société », qui ont opéré à eux seuls une véritable révolution.

L'arrivée d'un « public » inhabituel

Il est une « sorte » d'élèves qui nous a totalement désarmés, ce sont les enfants débutants arrivés par la voie des CHAM, c'est une expérience unique pour nous !

Outre le fait que l'évaluation de leur motivation AVANT de les intégrer dans le processus d'apprentissage était inhabituelle bien que « confortable », le plus gros choc fut d'accueillir des élèves venus sur leur seule motivation, leur auto-détermination, leur énergie personnelle à convaincre leurs parents, grâce aussi au soutien de leur maître... certains parents se décidant seulement parce que le directeur de primaire les y encourage « pour le bien de l'enfant » et certains parents restant hostiles au choix de leur enfant.

En effet, les enfants étudiant habituellement au conservatoire le doivent à quelqu'un de leur entourage qui a fait la démarche ; en effet, en amont, il y a eu un adulte parent, ami, voisin¹⁴

¹³ voir infra les questions/réponses des élèves en « arts de la scène »

¹⁴ A Bondy, les politiques tarifaires attractives, le parc de prêt d'instruments de l'APEC, les interventions en milieu scolaire, les actions de programmation notamment en faveur des publics des écoles, entre autres choses, avaient réellement contribué à

qui est venu faire la pré-inscription à l'accueil, et qui a suivi les procédures pour « valider » la place, qui s'est fait traduire le cas échéant pour mieux comprendre les enjeux. Cet adulte a effectué cette démarche soit pour répondre à l'envie exprimée par l'enfant, soit pour répondre à sa propre volonté de lui offrir une éducation artistique, une pratique instrumentale ou vocale. La suite nous indiquait si l'enfant était ou non motivé, mais quelqu'un chez lui s'était occupé du DEBUT.

Cette absence d'interlocuteur, rencontrée dès le début¹⁵ de la scolarité de 6^{ème}, perdue par la suite et nous désarme : impossible de rencontrer les familles, d'obtenir le matériel, difficultés à remplir les formalités pour le prêt d'instrument, absences aux concerts de leur enfant (certains ne viennent pas du tout, certains les déposent... et reviennent les chercher !!) Certains des enfants CHAM débutant la musique en 6^{ème} sont dans une solitude absolue. « Pour certains, on garde l'instrument au conservatoire et c'est ici qu'ils viennent travailler car chez eux... ils gênent !! » rappelle l'agent d'accueil.

Dire qu'on se plaignait souvent des familles parfois trop absentes quant au suivi de leurs enfants non-CHAM... Dire que certains professeurs se plaignaient ces dernières années de ne pas assez voir les familles... Nous mesurons maintenant à quel point ces familles qu'on trouvait passives... étaient précieuses! Elles avaient au moins fait la démarche d'inscrire l'enfant, c'est déjà un soutien qu'on ne mesurait pas, un signe fort, auquel on pouvait au besoin se référer.

Nous mesurons maintenant que cela pouvait être « encore pire! », qu'il existe l'absence totale. Cette absence d'interlocuteur, de relais – même symbolique - constitue un véritable défi pour les enseignants car TOUT repose sur la motivation et l'énergie de l'enfant, parfois fragiles : la motivation peut s'évaporer, une fois que l'enfant est confronté à l'engagement corporel, au travail, à la discipline. Tout le monde a dû s'adapter : cours d'instrument deux fois par semaine, accueil des élèves pour le travail personnel, encouragement quotidien, chaleur, tutorat, etc. Et il faut tenir quatre ans...

La place « prise » par les arts de la scène

Discipline ultra-structurante, le cours « arts de la scène » s'est imposé comme un vecteur essentiel du cursus musique au collège. Les élèves y sont pleinement engagés et ce cours révèle les enfants d'une façon très convaincante. On « les » découvre autrement, « ils » se découvrent autrement. C'est un véritable « tremplin » pour prendre confiance en soi, et en les autres.

Les enfants y acquièrent une connaissance « intime » de l'autre, une solidarité, le sens de la réussite collective. Ils y développent des outils d'expression précieux, leur relation à leur instrument est « directe » dès le début de l'apprentissage : ils font connaissance avec lui de façon scénique, l'explorent sous toutes ses formes et se l'approprient. Cette « prise » de contact avec l'instrument est tout à fait déterminante.

L'usage de la voix y est aussi favorisé, avec l'écriture de chansons et l'invention d'une dramaturgie.

Quelques extraits de ce qu'en disaient les élèves débutant la musique en 6^{ème} et en 5^{ème}

intégrer au conservatoire des publics nouveaux : outre la diversité des situations financières des familles, l'arrivée sur le territoire de la ville – et au conservatoire - de populations d'origine étrangère, en majorité Maghreb, Afrique noire, Asie et plus récemment une première génération issue du sous-continent indien se dessine également dans les usagers du conservatoire.

¹⁵ Et même les mois précédant la rentrée lors des réunions préparatoires, des stages-découvertes d'instruments, etc.

A quoi sert ce cours ?

- à bouger, à libérer des expressions
- on mêle la voix, autrement on ne l'utilise pas
- ça donne du pétillant aux morceaux
- à mêler le théâtre et la musique
- on invente, on met en scène nos idées, ce qu'on a imaginé

Quelles différences entre un concert et un spectacle musical ?

- un concert, il y a une partition ; un spectacle, on joue par cœur
- un concert est un enchaînement de musiques, au spectacle, tout est mêlé
- un spectacle, c'est comme si on raconte une histoire
- au spectacle, on ne s'occupe pas seulement de notre portée...

On dit « jouer d'un instrument » : quel sens cela a-t-il ?

- jouer, c'est exprimer des sentiments à travers les notes
- jouer, c'est quand on s'amuse : travailler c'est pour devenir plus fort
- quand j'aime le morceau, je le joue ; quand je ne l'aime pas... je le travaille (à contrecœur)
- quand je suis seul, je travaille ; quand on est en groupe, je joue !

Cette appropriation par l'enfant de la scène et du jeu a des effets tout à fait directs dans sa relation franche à l'instrument : on le tripote, on l'explore, on le chatouille, on lui parle... tant de jeux intimes qui rapprochent l'instrument du langage.

Les professeurs d'instrument l'ont très vite ressenti, cela les rend parfois même très admiratifs de cet échange direct entre l'enfant et son instrument.

A dire vrai, les élèves arrivant en fin de 3^{ème} redoutent beaucoup la fin de ce cursus, qui signifie la fin de ce cours... et leurs professeurs aussi.

Le collège est entré au conservatoire

Alors que le conservatoire vivait en totale autonomie et dans un monde d'élèves volontaires, avec différentes générations qui se croisent et partagent le plaisir de la musique, élèves venant d'horizons très différents (études, parcours professionnel, choix de vie, etc.), *voilà que le groupe-classe fait son apparition!*

Toujours en grappe, vifs, bruyants, ils rejoignent le conservatoire après une matinée ou une journée de collège, ensemble depuis le matin, ils ont travaillé, mangé, chahuté, plaisanté, bavardé... se sont disputés. Les temps scolaires et hors temps scolaire sont croisés, enchevêtrés, *le temps est unique.*

En quelques instants, le conservatoire DEVIENT le collège, ou plutôt le personnel, les professeurs ressentent ces comportements comme une marque de cette continuité. Les professeurs d'orchestre par exemple, notent une différence de comportement très importante entre des élèves de différentes générations, qui se retrouvent une fois par semaine pour un projet humain et musical qui les réunit et les élèves CHAM qui continuent leur journée au pupitre ! Certains

vivent un vrai désarroi face à certains comportements « grégaires » (« *mais enfin, justement, on fait tout pour ne pas ressembler au collègue* » me disait l'un d'eux...). Pour d'autres, c'est justement un atout car la solidarité et la force du groupe font qu'on avance plus, et dans le respect de l'autre. (« *en FM, dit un enseignant, on a tout à y gagner, on récolte les fruits de cette continuité, et en plus on a une vraie relation de confiance avec eux !* »).

Pour certains, c'est « simplement » plus de fatigue.

Pour les musiciens-intervenants... c'est enfin plus de vie dès l'heure du déjeuner! On croise les collègues du conservatoire, on participe à leurs échanges, on fait partie de l'aventure. Et on se met à rêver à tous les possibles, notamment les rencontres artistiques entre les enfants du primaire et les collégiens du cursus musical.

Pour le personnel, c'est un suivi de chaque minute, on re-crée une "famille" qui suit chacun, qui réajuste, qui relance ou réveille.

Par les élèves, ce lieu est vécu comme "espace de liberté" par rapport au collège... et la force humaine du projet éloigne parfois le projet musical.

Le collège est rentré dans le conservatoire... cela impose trois dépendances :

- La première est une dépendance « technique » entre les deux structures, bien inhabituelle !! Prévoir les plannings, les voyages ou les concerts, se laisser une place pour l'exceptionnel tout en sachant que l'autre aura du mal à s'adapter... on a bien mis 4 ans à prendre le réflexe d'informer tout de suite le partenaire... et il y a des rechutes !
- La deuxième est moins visible mais très sournoise : il s'agit de la dépendance méthodologique... Là où l'on avait mis trente ans à « déscolariser », à ne plus noter, à imaginer des évaluations qui ne soient pas normatives... voilà qu'on nous force à nous remettre dans des cases ! Ce fut un choc, et pour certains enseignants une révolte, d'autant que pour que les enfants ne se sentent pas déchirés entre deux logiques, le conservatoire se contraint aux compromis...
- Enfin, il est très déroutant de devoir penser sur 4 ans, alors qu'en conservatoire « on peut se séparer à l'amiable » à tout moment, particulièrement en fin d'année, à l'heure des bilans et des projets. Cette dépendance nous conduit dans certains cas à devoir « enseigner » à des élèves qui ne sont plus motivés, voire même en rébellion contre la musique et l'expression en général... on se retrouve face à l'exception. Voilà un challenge difficile à relever pour un enseignant... et pas toujours très constructif. C'est en tout cas l'occasion d'expériences inédites !

LES APPORTS

Les apports: les réformes pédagogiques

Le recentrage des équipes

En 2004, lorsque les classes musicales se sont ouvertes aux débutants, on a constaté que notre système de cours, à savoir différentes disciplines juxtaposées, était impossible à comprendre pour les élèves de 6^{ème} : ils découvraient simultanément le collège (un professeur par discipline, des changements de salles, des horaires différents chaque semaine) et le conservatoire de musique (au moins 4 enseignants différents, plusieurs disciplines séparées, différents coordinateurs) ; notre premier acte fut de recentrer, et diminuer le nombre de formateurs en donnant à certains enseignants plusieurs *missions* complémentaires. La cohérence des enseignements profita directement aux enfants et eut des répercussions sur les pédagogies des enseignants, même lorsqu'il s'agit d'élèves non-CHAM.

La formation musicale concrète

Très vite fut ressenti le besoin d'expérimenter d'autres formes d'enseignement de la Formation Musicale, par exemple par l'intégration de l'instrument en FM. Prêts dans leur tête depuis plusieurs années, les enseignants n'arrivaient pas à passer concrètement le cap ; ils tâtonnaient ou avaient parfois le sentiment de déjà le faire parce que les élèves apportaient leur instrument en cours.... L'organisation du temps, la diminution des effectifs et l'obligation de *résultats* pour les débutants en 6ème ont permis de changer du *tout au tout*. Ces micro-orchestres ne se produisent pas forcément en public, mais ils expérimentent concrètement les notions solfégiques et musicales qu'ils manipulent dans tous les sens. Cela a totalement décomplexé les enseignants qui se sont lancés dans l'aventure, sans témoins sinon des enfants motivés et très accrochés à leur pratique. « *Je n'imagine plus les choses autrement !* » me disait un enseignant.

Ces réformes servent tous les élèves, y compris ceux qui ne sont pas en CHAM. Et comme me disait une prof de FM « *une fois qu'on est déculpabilisé de ne pas tout connaître des instruments et ... qu'on y a goûté, à cette cohérence, on ne peut plus s'en passer...* ».

L'apprentissage de l'instrument

L'organisation des plannings des cours d'instrument deux fois par semaine pour les débutants a fait la preuve qu'il fallait une « accroche » de départ très forte pour que l'élève comprenne à quoi sert de travailler. Du coup, la logique du cours « à plusieurs » va *de soi* au lieu de se négocier.

Les stages

Le mois de juin est propice aux expériences, puisque le collège est centre d'examen pour le bac ; les élèves sont en stage tous les matins pendant une semaine : immergés dans un style musical ou une pratique musicale « inhabituelle », ils s'approprient totalement un univers artistique ; les résultats sont très probants. Cela repose d'ailleurs la question du « tout hebdomadaire », sacro-sainte organisation des conservatoires.

Les conséquences sur l'équipe pédagogique en interne

La cohérence de l'équipe

Les enseignants du conservatoire se sont très vite sentis responsables des scolarités des élèves et on a pu observer une explosion de la « concertation informelle » : repas, temps de pause, discussions d'entre-cours, échanges pendant les répétitions, appels téléphoniques en dehors du travail, etc., autant de signes qu'un véritable besoin d'échanger, de parler, de se concerter se fait sentir. Ce besoin vient de la demande de cohérence des élèves, mais est aussi dû au fait que certains professeurs ressentent une certaine fragilité face à un public inhabituel, ont des doutes sur telle ou telle décision à prendre, qu'elle soit pédagogique, artistique ou humaine... Ces temps de discussion se complètent avec les conseils pédagogiques CHAM. Alors que ces temps d'échange de ressenti au sujet d'un élève n'existaient quasiment pas *en tant que tels* au conservatoire, ils sont désormais devenus indispensables pour tous.

Fait formidable et très inattendu: ce sentiment de responsabilité collective touche même les professeurs qui n'ont pas de CHAM (malgré justement le sentiment de déconnexion qu'ils relèvent), ou des professeurs ayant des élèves CHAM, mais s'intéressant aussi aux autres élèves! Par exemple, les musiciens-intervenants se sentent tout à fait partie prenante du projet, tous ont le sentiment de participer à cette aventure.

La question du tutorat

Elle s'est vite posée : qui est l'interlocuteur privilégié ? Il a été décidé que ce serait le professeur d'instrument, dont l'emploi du temps plus souple permet de recevoir les familles et de prendre du temps avec les élèves. Il est le référent en cas de problème de travail ou de motivation. Un membre de l'administration est également référent, en relation constante avec le collège ; présente au quotidien, cette personne prend progressivement le relais du tuteur.

Les apports « indirects »

Pour le collège

La motivation : c'est un véritable moteur et le collège s'en empare. Il est frappant de constater à quel point le bilan positif fait par le collège repose sur le Projet. Structurant, épanouissant, identitaire, ce cursus musical génère chez les élèves un engagement, un type de comportement, une concentration, un intérêt pour les études, une habitude assumée de la force du groupe, autant d'éléments qui modifient la donne : « *avec eux, on avance plus vite, ils sont attentifs, on risque des aventures pédagogiques nouvelles alors qu'avec les autres on ne prend pas le risque ; bien sûr leur solidarité et leur énergie peuvent dérouter, il faut les canaliser ; mais quelle connivence !* ». Ces résultats encouragent les enseignants à développer les classes-projet au sein du collège, c'est très probant pour eux.

L'épanouissement des élèves : le travail en « arts de la scène » permet aux enfants d'acquérir une aisance ; ils sont vifs, actifs, débordent d'imagination et prennent de l'assurance... au risque parfois de paraître insolents.

Le retour d'une mixité sociale : depuis quelques années, le collège ne voyait plus arriver en 6^{ème} d'enfants de milieu « intellectuellement favorisé » et suivis par les familles... ce retour est tout à fait bénéfique pour le collège.

Le retour des parents : de même, avec ces élèves (qui sont surtout des élèves ayant déjà fait de la musique) le collège salue le retour des parents aux conseils de classe, alors qu'ils sont totalement désertés dans les autres classes.

Le niveau scolaire : il est plutôt meilleur en classe à horaires aménagés musique (CHAM). Mais selon le collège, ce n'est pas tant une question de niveau individuel des élèves que d'une attitude collective face au travail, à la concentration, à la discipline, à la rigueur.

De plus, il est net que les CHAM permettent à des adolescents à profil *atypique* de traverser leurs années-collège sans trop de mal ; sans cette dynamique et ce particularisme « assumé », ils auraient souffert de leur inadaptation au monde scolaire.

Le suivi des élèves : le suivi très individualisé des élèves CHAM par le conservatoire, le fait que les enseignants du conservatoire soient si proches des élèves et de leur vie personnelle, les initiatives du conservatoire lorsqu'il contacte les équipes socio-médicales du collège sont très bien perçues ; certains professeurs du collège reconnaissent d'ailleurs se reposer sur le conservatoire, et ainsi mobiliser leur énergie pour ceux qui ne sont pas dans des classes à projet.

La vie du collège : les CHAM représentent maintenant environ un quart des élèves ; « *cela fait changer la configuration du collège, on n'imagine plus le collège sans les CHAM* ».

Pour le conservatoire

Le retour des adolescents débutants : tranche d'âge qui avait un peu disparu des effectifs de débutants, ce retour est salué par les enseignants, pour qui cette situation manquait de cohérence.

Le monde des adolescents : les enseignants reconnaissent se rendre beaucoup mieux compte qu'avant du quotidien de leurs élèves collégiens. Cette meilleure connaissance du monde des adolescents a des conséquences directes dans leur enseignement et sur la nature de ce qu'ils exigent de leurs élèves (organisation, travail à la maison, etc.), qu'ils soient CHAM ou non. Le professeur coordinateur chargé de représenter le conservatoire dans les conseils de classe contribue aussi à cette circulation d'informations et de ressentis.

La cohésion du groupe : pour les enseignants de cours collectifs, ces groupes-classes dynamiques et solidaires sont un véritable atout (même si c'est souvent plus fatigant...)

La fréquentation des concerts : 86 enfants CHAM assistant aux 8 concerts professionnels de l'année, voilà qui se voit et se sent dans une salle de concert ! L'affluence appelant l'affluence, le bouche à oreille fonctionnant à plein, cela a beaucoup dopé la fréquentation des concerts.

L'accroissement du parc de prêt d'instruments de l'APEC : grâce à l'ouverture du cursus aux débutants, la Ville a pris conscience de la nécessité d'accompagner leurs familles en développant la mise à disposition d'instruments. De même, elle a accordé une subvention pour permettre un complément d'aides aux familles en difficulté.

Les paradoxes

- 1 **« On attend plus des élèves CHAM que des autres élèves »**, c'est une situation très inconfortable ! C'est aussi vrai au collège qu'au conservatoire. Il est assez fréquent d'y entendre dans la salle des profs *« quand même, lui, pour un CHAM... »* ; de même au collège, les élèves des CHAM sont donnés en exemple aux autres, ou alors *« pour des CHAM, vous pourriez montrer l'exemple... »*. *« Bien sûr qu'on attend plus, puisqu'ils ont plus »* me disait un enseignant... et pourtant les élèves se sentent parfois déchirés, face à leur envie de normalité. Il faut souvent rappeler que c'est leur situation qui est exceptionnelle, pas eux !
- 2 **« C'est le retour de la mixité sociale »**. Pour le conservatoire, on est au cœur de la démocratisation : arriver à intégrer des adolescents très attirés par la musique, grâce à leur énergie propre et à l'encouragement de leur maître d'école. Et tant pis si certains parents sont totalement absents...on fera sans.

Pour le collège, on est aussi au cœur de la démocratisation : retrouver en son sein des enfants de milieu *« intellectuellement favorisés »*, ceux qui partaient auparavant dans le privé. C'est *« le retour de profils disparus »* me disait un enseignant. Mais on ne parle pas des mêmes élèves ! Ces croisements sont en tout cas un vrai succès.
3. **« Enfin des parents engagés au collège »**. Ici encore, comme on ne parle pas des mêmes élèves, on ne parle pas des mêmes parents. *« Les parents de CHAM sont souvent les seuls présents aux conseils de classes »* soulignent les professeurs du collège ; pourtant on a besoin d'eux tous!
4. **« On s'engage pour 4 ans »** : bien sûr, du point de vue du collège, il est impossible de dire le contraire... mais comme c'est difficile de garder en CHAM un élève qui ne veut plus y être ! On se retrouve à faire des compromis... parfois très discutables. Mais comment forcer un adolescent en rupture...

En conclusion...

En créant ce cursus CHAM, nous mesurions la gourmandise artistique dont sont capables des collégiens avides d'expression et de jeu et on mesurait – relativement - notre capacité à nous mobiliser, à nous jeter à l'eau.

Mais nous ne mesurions pas à quel point la démarche familiale d'inscription, même s'il n'y a *aucune culture préalable du lieu* nous était jusque-là précieuse (*« la famille comme première alliée »*) et à quel point il faudrait pallier ce manque, par tous les moyens pédagogiques, humains et organisationnels.

Nous ne mesurions pas non plus à quel point le collège entrerait dans le conservatoire et combien les *« années collège »*, ce passage obligé vers l'âge adulte, génèrent de tensions chez les adolescents, de désirs d'expériences mais aussi de conformisme ; cela réinterroge cette fameuse référence de *« normalité »* qui rythme tant les discussions entre professeurs... Les adolescents sont capables de tout et, surtout, leur attente est très ciblée et à tout moment ils peuvent décrocher. Il nous fallait seulement admettre qu'il s'agissait d'enfants *« comme les autres »*.

Avant cette série d'entretiens, je ne mesurais pas à quel point les équipes du collège et du conservatoire affirmeraient qu'il leur est désormais impossible d'imaginer l'établissement sans les CHAM. Et que, quoiqu'il arrive, plus rien ne serait comme avant.

Enfin, collectivement, nous ne mesurons pas à quel point ce regard sur l'adolescence allait nous changer, structurellement, dans nos fondements mêmes de pédagogues et d'hommes.

Ces huit années de CHAM nous ont servi de *laboratoire pédagogique*. Malgré la volonté d'expérimenter, nous avions auparavant des scrupules à mener des projets pilotes – donc, par essence même pour un groupe d'élèves et non l'ensemble des élèves – alors qu'un service public « doit » l'égalité de traitement aux citoyens... Faux débat! C'est dans un cadre contraignant – car conventionnel au sens propre – qu'on a finalement été le plus loin! Nous avons vécu ainsi de véritables avancées.

Toutefois, il ne faut pas non plus s'aveugler, en particulier sur ce que génère comme « obstacles » le manque de relais et d'encouragement familial... « *La question du travail à la maison, et plus généralement de l'accompagnement des élèves nous pète à la gueule* » me disait récemment un professeur d'instrument... « *On est encore dans un modèle où l'enseignement est défini par ses contenus et ses modes de transmission, alors qu'il nous faut apporter une réponse humaine et artistique à ce qu'ils cherchent, les aider à s'approprier leurs vies, revendiquer que le conservatoire est véritablement un lieu de vie* » ; plus pragmatiquement, *l'enseignement ne sera plus seulement le temps de la transmission* – on a déjà un pied dehors - , *ce devra être le temps d' « être avec »* : entraînement, organisation du travail, tutorat, prêts de salles... et tout ce à quoi on n'a pas encore pensé.

C'est à mon sens une révolution de fond du métier d'enseignant, la recherche d'un « *modus vivendi* » qui englobe sereinement la transmission des connaissances et l'enseignement au sens le plus large.

De même, il n'y a transmission que lorsqu'il y a communication. Il reste alors un chantier déterminant qui nous bouleversera jusque dans nos fondements d'occidentaux : *l'accueil de publics issus de l'immigration* nous force – et c'est notre seule chance de réussir ! - *à inventer de nouveaux modes de communication et d'échanges entre élèves et professeurs, entre conservatoires et familles, entre les élèves eux-mêmes*. Cette question-là est en zoom pour le cursus CHAM.

Si on ne développe pas ces modes d'échanges, les « obstacles » culturels conduiront à un échec – en tout cas partiel - de notre enseignement, et au malaise des enseignants eux-mêmes. Il est donc impératif de ne pas se contenter de la volonté parfois féroce de certains élèves et familles de s'intégrer à la culture occidentale, mais il faut se former, notamment en suivant des formations ethno-multi-culturelles : savoir comment s'adresser à nos élèves selon qu'ils viennent de telle ou telle région du monde, comprendre leur sensibilité ou « insensibilité », leur mode de communication ; c'est-à-dire former nos équipes comme le sont déjà certains personnels soignants dans les hôpitaux ou maternités .

Nous sommes dans une société où l'enfant est souvent seul ou démuné face à ses rites de passage à l'âge adulte. Par la mise en place de cursus artistiques au collège, la Ville de Bondy et l'Education Nationale contribuent à l'épanouissement artistique et humain des adolescents et à briser une possible solitude. *Ces classes à projet sont en tout cas déterminantes, pour leurs acteurs directs, mais aussi pour l'ensemble des établissements concernés, pour toute une COMMUNAUTE.*

Tous mes remerciements à ceux qui m'ont accordé un entretien, notamment :

Au collège : J.C. Drappier , principal-adjoint – D. Trotin, K. Cohic, professeurs

Au conservatoire : P.Bigalion, D. El Hassouni, M. Langlet, administration/action culturelle ; F. Ducos, M. Guégan, D.Lacroix, U.Richter, professeurs

DEBAT ET TEMOIGNAGES COMPLEMENTAIRES

LA MESURE DU CHANGEMENT

(Débat animé par Jean-Pierre Seyvos)

*Dans un premier temps, il s'agit des réactions à ce qui s'est dit lors de la première partie du colloque. Il s'agira ensuite d'aborder plus particulièrement les questions qui sont posées dans le programme, à savoir : « **Sur quoi en définitive a porté le changement ? Peut-on parler de changement en profondeur ou en surface ? Au bénéfice de qui, de quoi ? Le fonctionnement actuel permet-il de répondre aux nouvelles missions ?** »*

Retour sur les interventions de la journée

Quand un changement de locaux mène à d'autres changements...

Jean-François Fourichon :

Je suis ici en tant que directeur de Saint-Herblain mais je peux parler un peu des changements évoqués par Monsieur l'Adjoint à la culture d'Alençon puisque dans une autre vie j'ai été professeur de guitare dans le conservatoire de cette ville, avec la création de la classe de guitare avant l'arrivée de Jean-Yves Fouqueray. J'ai connu les anciens locaux, l'ancienne direction, et la "non-équipe" pédagogique de l'époque. Je ne sais pas où en sont les choses maintenant, mais quand on porte un regard extérieur et qu'on revient ici, on voit tout de suite le changement, ne serait-ce que par rapport à ce qui n'existait pas et qui existe maintenant (classe d'orchestre, pratique vocale). J'ai vu le changement à l'arrivée de ce projet. Je pense qu'il y a eu une conjonction d'événements qui ont fait que les choses sont allées si vite : un renouvellement de l'équipe enseignante et de la direction, un renouvellement du projet, de nouveaux locaux... Tout ça fait que finalement les choses se mettent en route. Il y a aussi une politique de diffusion qui n'existait pas avant et qui est étroitement liée au projet pédagogique (avec la volonté que toute l'action culturelle apportée par l'école soit en rapport avec les actions pédagogiques). L'école s'est inscrite dans un "pôle ressources" au niveau du département. Je me souviens qu'à une époque l'école était une annexe du conservatoire du Mans; les professeurs du Mans venaient y faire des

heures en complément, ce qui fait que les classes ne pouvaient pas vraiment se développer. Il y a un moment où les professeurs ont commencé à s'installer ici. Certains professeurs ont même fait le choix de quitter le Mans pour venir enseigner ici.

Olivier Diederichs :

Je suis un tout jeune directeur; cela fait un peu plus d'un an que j'ai pris la direction d'une structure dans le bassin grenoblois. Je voudrais apporter un petit témoignage sur les locaux. Crolles, la ville dans laquelle j'assume la co-direction¹⁶ de l'école de musique lui a donné de nouveaux locaux il y a deux ans. Auparavant nous étions installés dans un collège, avec tous les inconvénients que cela pose en termes d'horaires. Cela fait deux ans que nous sommes dans un espace culturel flambant neuf, magnifique, avec un auditorium somptueux, etc... Cela s'est traduit par d'énormes changements : c'est à partir de ce moment qu'on a pu parler réellement d'une équipe pédagogique (auparavant les professeurs de l'école de musique étaient complètement « éclatés » à droite et à gauche, même si il y avait un endroit central qu'on appelait le secrétariat, à l'extérieur du collège et par lequel on transitait... puisqu'il y avait les casiers). Aujourd'hui nous sommes tous rassemblés dans un seul et même espace, ce qui fait qu'on peut vraiment parler d'équipe pédagogique. C'est un grand pas. Un certain nombre de professeurs se sentent maintenant impliqués dans la vie de l'école et responsabilisés quant à ce qui se passe à l'intérieur. Je prends la direction, une année après ce bouleversement que j'ai connu en tant qu'enseignant. Si je suis présent aujourd'hui, c'est simplement le fait d'avoir compris que le changement se fait aussi naturellement parfois, sans avoir forcément besoin d'impulsion particulière. Chez nous cela s'est fait sous forme de locaux. Il faut savoir que suite à ce changement on a gagné 130 élèves sur la structure (un quart) : on est passé de 300 à 450 élèves.

Jean-Pierre Seyvos :

Les locaux sont toujours un questionnement. Ils peuvent, on l'a vu tout à l'heure, revêtir une importance particulière pour le développement d'un établissement, et en même temps j'ai toujours en mémoire une des phrases du colloque de Besançon en 2001¹⁷ : *“un conservatoire n'est pas un lieu mais un ensemble d'actions dont certaines pourront se dérouler dans ses locaux propres”*, ce qui est une autre façon d'envisager les locaux et du même coup l'ouverture et le travail avec les publics. La dynamique d'une nouvelle construction est souvent accompagnée de la nécessité de partenariats permanents sur un territoire donné. Il me semble que c'est toujours une question assez délicate de savoir comment on équilibre ces deux aspects.

¹⁶ Système que j'encourage à mettre en place dans les autres établissements, il est formidable de travailler à deux

¹⁷ « *L'enseignement artistique dans l'action culturelle* » - Colloque de « Conservatoires de France » - Besançon 2001 (Actes disponibles sur simple demande)

Sophie Kipfer :

A plusieurs reprises la question des locaux a été abordée. Il ne faudrait pas s'y limiter : les locaux ne font pas tout. J'ai une école avec des locaux épouvantables où il se passe aussi des choses formidables. En revanche, les changements de locaux (réhabilitation, construction etc...) sont une occasion de produire d'autres types de changements.

A partir du moment où on a changé un certain nombre de choses dans l'établissement, faut-il entretenir en permanence ce désir ou ce besoin de changer ? Est-ce que ce n'est pas aussi une question de tempérament ? Il y a peut-être des tempéraments plus portés vers une vision de l'avenir, et donc vers le changement. La difficulté ne viendrait-elle pas du fait que se côtoient, au sein d'une équipe, différents types de tempéraments ?

A propos des musiques actuelles et des classes à horaires aménagés...

Dominique Jardel, directrice de l'école municipale de danse de St-Nazaire :

Par rapport aux interventions sur les musiques actuelles et sur les CHAM, j'ai fait un parallèle entre les deux et je trouve qu'il y a une vraie question: quelles sont les portes d'entrée pour qu'un élève soit motivé? Parce que, apparemment, c'est la volonté d'ouverture de la « porte d'entrée » qui a fait que les élèves sont allés dans les classes CHAM ou en musiques actuelles. Il y a aussi une question d'âge. Nous, nous prenons en général les enfants à partir de six ans voire cinq dans nos cursus de formation, et il faut avouer que dans le cours des cycles on doit les « booster » un petit peu pour les motiver à un moment donné. Donc la vraie motivation, où est-elle ? Et à partir de quel âge ?

Bruno Bernard :

Je n'ai pas de souci par rapport à ça. Les gens qui viennent sont la plupart du temps des gens qui font vraiment une démarche personnelle. Je n'ai pas tellement de petits à qui les parents disent *“tiens, tu vas aller faire du rock'n roll au conservatoire”*. J'ai surtout des gens qui ont besoin d'une reconnaissance et de démystifier l'enseignement musical. Les gens qui font cette démarche poussent la porte du conservatoire en se disant *“est-ce que je suis quand même un peu un musicien ?”* L'image que va renvoyer le conservatoire est donc importante parce que si on répond à cet élève *“ah non toi tu ne sais pas lire les notes”*... ça ne va pas. Alors que si on lui dit que *« oui, tu sais faire de la musique, viens et on verra »*...

Depuis cinq ans personne n'est parti de la classe. L'élève qui a eu son DEM au bout de cinq ans m'a même demandé s'il était obligé de partir. Alors je lui ai parlé du perfectionnement. Donc non, je n'ai pas ce problème des élèves démotivés; peut-être qu'en CHAM c'est différent. Je voudrais ajouter que mon rêve serait de mettre en place des CHAM pour les musiques actuelles.

Marie Delbecq :

Les élèves viennent parce qu'ils ont envie de participer à une aventure. C'est ça le principal. Ils ont compris que ce serait un lieu d'expression et de satisfaction de leur envie de faire de la musique, qu'ils ne formalisent absolument pas (ils n'ont aucune idée des répertoires, des instruments, à part bien sûr le piano qui est un symbole social, mais ils ne connaissent même pas forcément le timbre du piano). C'est vraiment de participer à une aventure collective avec des camarades de classe qui les motive.

Nelly Couturier, professeur de piano et coordonnatrice CHAM à Lamballe dans les Côtes d'Armor :

J'ai sous les yeux la plaquette pour les CHAM à Bondy. Je suis un peu surprise de voir que le piano fait partie des instruments que les CHAM ne peuvent pas choisir. Est-ce pour une raison financière ? Avez-vous déjà été confrontés à des enfants qui voulaient choisir le piano et qui de ce fait ne pouvaient pas faire partie de la CHAM ?

Marie Delbecq :

Si on pouvait faire du piano quand on débute la musique en 6^{ème}, j'aurais seize débutants en piano, ce qui pour la pratique d'orchestre limite les fantaisies ! On a donc empêché cette entrée par le piano. C'est-à-dire que pour ceux qui sont déjà dans l'école de musique, évidemment s'ils font du piano on ne va pas leur interdire de continuer leurs études de piano, mais c'est pour les débutants. Le piano est donc autorisé en deuxième instrument. Mais la priorité est donnée aux instruments d'orchestre.

Le changement en superficie ou en profondeur

Les clés de la motivation...

Pascal Lamy :

Je travaille dans une école associative au Havre, le "Centre d'Expressions Musicales", qui vient de fêter ses vingt ans d'existence. C'est une école 100% musiques actuelles, qui compte 650 élèves répartis sur deux communes. Elle s'est créée il y a vingt ans suite à une demande d'un juge d'instruction à cause des nuisances sonores commises par des adolescents... Le Havre est une ville très *rock*; les jeunes jouaient dans les garages, dans les appartements. On a donc décidé de leur donner la possibilité d'avoir un vrai lieu de répétitions.

Nous avons fonctionné pendant quinze ans sans un seul centime de subventions. Bon gré, mal gré, l'école a tenu le coup et nous avons pu structurer un vrai projet d'établissement qui fonctionne bien. Nous avons un grand succès en terme de fréquentation de l'établissement, donc pas de volonté de changement de ce côté là... Je suis extrêmement satisfait de l'équipe pédagogique que nous avons mis des années à constituer (des musiciens professionnels de rock, reggae...). Donc pas d'envie de changement de ce côté-là non plus... Nous avons également constitué un département d'éveil musical, ainsi qu'une action d'insertion destinée aux musiciens bénéficiaires du RMI, financée par le conseil général.

Il y a presque trop d'idées; les professeurs sont extrêmement dynamiques, proposent un tas de choses, on est obligé de trier les propositions qui sont faites. Donc pas de changement de ce côté-là non plus...

Le seul problème est que les professeurs sont dans une précarité qui devient extrêmement alarmante et qui peut mettre en danger, à terme, notre école. Notre cas n'est pas unique : en France, il existe de nombreuses écoles associatives travaillant sur les musiques actuelles, regroupées dans une fédération, la FNEIJMA (Fédération Nationale des Ecoles d'Influence Jazz et Musiques Actuelles). Les précarités anciennes vont être compliquées par un abandon prévisible de l'Etat très bientôt.

Dans cette fédération, un certain nombre d'écoles collaborent de manière très réussie avec les écoles publiques. Ainsi, loin de moi l'idée de vouloir opposer le secteur public au secteur privé dans l'éducation artistique, bien au contraire. Je voudrais simplement rappeler que nous avons ces difficultés et que nous défendons une éducation artistique à des tarifs abordables (on sait que c'est

en gros dans un rapport de 1 à 5 vis à vis du coût réel, ce qu'il faut toujours rappeler). Le changement dont nous avons besoin, c'est un rééquilibrage (ce qui n'est pas une déclaration de guerre...). Je pense qu'il est important que les écoles publiques entendent cet appel.

J'ai une autre proposition à faire en ce qui concerne les élèves qui viennent du public et entrent dans une école privée. Ce n'est un secret pour personne : les enfants en grandissant ont souvent des envies musicales différentes, se mettent à écouter, par exemple, du rock... Je pense qu'en France on a un gros problème avec les diplômés : un enfant est évalué tout au long de sa scolarité dès la maternelle, et quand il vient faire de la musique dans une école comme amateur, on lui recolle encore des évaluations, des cursus... et donc des regards pas forcément faciles à supporter. Ce ne sont pas seulement les adolescents qui viennent avec ce discours, mais aussi les parents, qui viennent souvent demander si chez nous c'est la même chose. Cela devient presque un critère de choix, ce qui est malheureux, j'en conviens.

Professionnels ou amateurs ?

N :

Sur la question de "l'école sert à former des amateurs", un début de réflexion qui me taraude depuis quelques années. Quand je pose la question aux enseignants de différentes écoles (j'ai dirigé un réseau de 40 écoles à Strasbourg en communauté urbaine où donc j'avais l'occasion de rencontrer beaucoup d'enseignants et de directeurs), la réponse est toujours la même : « *je forme des amateurs, oui, mais c'est quoi un amateur ?* »

On se pose la question du niveau éventuellement; on se pose la question par rapport à un certain nombre de textes de ces dix dernières années, édités par l'IPMC. Tout le monde sait s'y référer, mais quand on regarde bien, on a créé peut-être les conditions théoriques de formation d'un amateur, mais on n'a pas vraiment formé d'amateurs. On n'a pas formé quelqu'un qui, sortant de l'école de musique, a vraiment franchi le pas vers une pratique autonome, voulue, consciente.

L'autre problème que j'ai rencontré souvent dans les écoles de musique, c'est que la modélisation de l'amateur qu'on met en place est liée au parcours des enseignants et des directeurs. Donc on a une conscience très nette de ce que c'est qu'un amateur... par rapport à nos propres parcours, ce qui induit peut être la reproduction en pratique amateur de ce qui existe dans les circuits professionnels. Mais pas forcément avec les mêmes niveaux.

J'ai beaucoup d'intérêt pour les pratiques amateurs émergentes qui ne se développeraient pas sur la modélisation des pratiques professionnelles, mais sur de la création, sur des situations de scène, sur des façons de considérer une pratique complètement renouvelée, prenant en compte les médias, la création sur des supports différents. Nous sommes aujourd'hui entrés dans une ère où on ne peut pas imaginer ne pas avoir de musique sur son téléphone, sur son jeu vidéo, sur son répondeur ou sur je ne sais quoi : pourquoi les amateurs ne seraient pas aussi au cœur de ces mutations, de cette rencontre avec la création ?

Jean-Pierre Seyvos :

Est-ce que c'est une envie ou est-ce que c'est une nécessité?

N :

C'est une envie, mais ça dépend de ce dont on parle; de l'institution, de l'élève ou le musicien « en dehors »?

Eric Sprogis :

Je ne crois pas qu'il soit possible de répondre vraiment à la question sur l'envie et la nécessité, ce qui reviendrait à traiter en quinze minutes *“est-ce que la conscience précède l'existence ?”*.

Jean-Pierre Seyvos :

Vous évoquez un changement et une certaine insatisfaction par rapport à la formation des amateurs, et en même temps, du coup, une volonté de mettre en place des choses différentes. Est-ce que c'est selon vous une vraie nécessité?

N :

Le but du jeu n'est pas de savoir si moi, je me pose la question. C'est de savoir si dans le non-public aujourd'hui cette question n'est pas réelle, présente, mais n'a pas l'occasion de remonter vers les bonnes personnes, ce qui permettrait qu'elle devienne un vrai enjeu pour les collectivités ou pour les écoles de musique.

Ce n'est pas vrai partout, heureusement, mais je sens que ces questions commencent à émerger. On utilise le terme “pratique amateur” depuis vingt ans sans avoir réellement considéré qu'un amateur c'est peut-être quelqu'un qui a effectivement a un projet personnel (ou de groupe). Ce qui m'intéresse dans les musiques actuelles ce n'est pas forcément l'esthétique dont je ne suis absolument pas spécialiste, mais ce qui m'importe avant tout c'est qu'on réfléchisse sur un projet personnel. S'il n'existe pas, on l'aide à émerger. Mais nous manquons de cadres rigoureux liés à des répertoires, des attitudes, des codes au bénéfice d'une ritualisation extrêmement normative et fermée, dont on a un mal fou à se départir dans une école de musique. Si on ne pose pas cette question au préalable (la question des évaluations, des examens), celle du pourquoi et du comment des cursus, me semblent superflue.

Bruno Bernard :

Il y a quelque chose de paradoxal : quand on parle de professionnels et d'amateurs, en musiques actuelles on nous a un peu mis dans le rôle de la formation amateur en disant *“vous allez accueillir des amateurs”* (cela coïncidait avec le schéma de développement des pratiques amateurs dans les conservatoires). Paradoxalement, un musicien classique raisonnera en professionnalisation la démarche et en se disant *“moi, il faut que je passe un DE et puis je deviendrai prof comme mon prof”*, il perpétue quelque chose, c'est à peu près la seule perspective sauf en jouant dans un orchestre (mais on connaît la difficulté d'un tel choix en terme de places disponibles). Et paradoxalement les gens qu'on a recrutés pour faire de la formation amateur, pour faire rentrer des amateurs dans les conservatoires (entre autres les musiques actuelles, les musiques traditionnelles...), arrivent avec des projets personnels forts. Ils ont envie de s'en sortir et ils ont beaucoup plus d'opportunités de s'exprimer personnellement. Il y a des gens qui ne font jamais de scène mais qui font des musiques de jeux vidéo ou des choses comme ça, ce sont des nouveaux métiers.

En même temps ces gens-là sont très demandeurs d'une professionnalisation. Dès qu'on fait un entretien avec eux, ils ont tous un projet professionnel qui n'est pas d'être prof de musique. Par contre ils savent très bien que s'ils ont un DE “musiques actuelles”, ce n'est pas ça qui va les faire entrer dans les Rolling Stones! Mais ils savent qu'ils viennent chercher une certaine compétence, une

certaine aide à leur “développement personnel”. Du coup ils viennent chercher des outils pour développer leur projet.

Je trouve que finalement on devrait peut-être donner de vrais outils aux gens qui viennent pratiquer dans les conservatoires, parce que effectivement, “amateur” ça veut dire “celui qui aime”, qu'il faut avoir des choses qui font qu'on va pouvoir pratiquer de la musique autrement qu'en étant prof de musique ou, pour les plus chanceux, 18ème violon au fin fond d'un orchestre.

Eric Sprogis :

A propos de la formation des amateurs qu'on a évoquée tout à l'heure et qui est le débouché naturel des conservatoires comme ça a été rappelé, avec la notion de projet personnel pour l'obtention du CEM qui indique « un haut niveau de pratique amateur ». CdF, quand elle a été consultée sur le projet de nouveau schéma d'orientation en musique, avait souhaité que les modalités de délivrance du CEM soient déterminées dans le cadre des projets de chaque établissement, en s'appuyant sur le constat que de plus en plus de conservatoires développent un nouveau mode de délivrance de ce diplôme reposant sur des projets personnels. Cette proposition s'appuyait sur deux idées : d'une part que ce CEM, diplôme amateur, doit pouvoir être très représentatif de la personnalité de l'élève et de ce qu'il a envie de faire. D'autre part lorsqu'on a fait dix ou douze ans d'études parfois pour beaucoup des spécialités, et qu'on obtient un certificat pour être amateur, on ne devrait plus avoir à repasser devant un jury de spécialistes qui pourrait simplement dire “oui” ou “non”, ce qui reviendrait à ce que la « profession » aurait la liberté de dire si une personne a le droit ou non d'être musicien amateur. Or, dans le texte du futur SNOP musique en préparation, l'idée que “le CEM est obtenu après un examen terminal devant un jury composé au moins de deux spécialistes et de deux personnalités extérieures à l'établissement, dont un au moins est spécialiste de la discipline etc...” me semble être un blocage pour permettre cette avancée, pour que ce débouché de pratique amateur soit réellement l'objectif central de l'établissement. Je ne sais pas où en est la rédaction de ce texte, mais il me semble très important qu'on puisse réfléchir à cette notion de *certification* de la pratique amateur qui ne se passerait pas sur le modèle de la certification professionnelle, comme c'est le cas avec le DEM, le CEPI et *a fortiori* les diplômes de l'enseignement supérieur.

Jean-Pierre Seyvos :

Je voudrais insister sur ce que dit Eric Sprogis quant au projet personnel de CEM. On se situe là en effet dans une forme de rupture : le projet personnel de CEM – étroitement lié à une réflexion sur la préparation à une pratique future en amateur – permet de construire quelque chose de cohérent où le projet personnel devient un acte final, presque un rite pour quitter l'établissement. Dans le projet de texte du SNOP, au dernier moment, il a été inscrit en deux lignes un compromis avec le passé prévoyant un jury avec un spécialiste extérieur. Mais, du coup, ce léger compromis vide de son sens le projet et on se retrouve encore une fois entre deux. Il semble important que la DMDTS remette cette question en discussion.

Pourquoi vouloir changer ? Insatisfaction. Ruptures/modèles (construire l'avion en vol)

Jean-Pierre Seyvos :

Quelle est notre motivation en étant là aujourd'hui ? Est-ce que c'est en définitive parce que, plus ou moins confusément, on sent que le monde bouge, que la société évolue et qu'on a de petits soucis

parfois, sur certains aspects, à s'adapter, à évoluer... Ou est-ce que c'est une volonté profonde, motivée, de changement ? Est-ce que c'est un changement *contraint* ou *par volonté* ?

J'ai retenu de l'intervention de Christine Castelain-Meunier que les choses changent quand il y a frustration, quand l'individu est en insatisfaction, en tension, à condition qu'il se situe en relation avec les autres, qu'il soit dans la complicité avec l'insatisfaction d'autrui, pour produire le changement. Aujourd'hui nous, directeurs, professeurs, ayant plus ou moins réussi déjà un certain parcours, sommes-nous assez insatisfaits pour produire le changement, pour en avoir la volonté ?

Franck Kuntz :

En réponse à la première question (qu'est-ce qu'on fait là) je répondrai par "qu'est-ce qu'on fait dans ce métier de directeurs ?" et je dirai tout simplement que pour moi le métier de directeur est « essence » et « moteur » de changement. C'est ma conception de mon métier et c'est en cela que je l'ai choisi.

Mireille Poulet-Mathis :

Je réponds aux deux questions.

Sur ma motivation à être là aujourd'hui : c'est parce que j'ai envie de changer les écoles de musique parce que je suis insatisfaite de la manière dont elles fonctionnent aujourd'hui. En permanence insatisfaite, c'est-à-dire que j'ai beau essayer de les changer il y a toujours de nouvelles études et de nouveaux rapports, même locaux, qui me disent que j'échoue là où je veux changer les choses. Donc je trouve que le changement est difficile, que c'est long, et que ça vaut le coup d'y réfléchir pour que ce soit plus efficace.

Parmi ces insatisfactions : les publics qu'on touche (le système de la formation touche un certain public qui n'évolue pas vraiment, il y a toujours des publics qu'on n'arrive pas à toucher), la réponse à la demande (on est dans une démarche de l'offre, et il est très difficile en revanche de répondre à des demandes), et l'accompagnement de la pratique amateur qui n'est toujours pas au centre de notre fonctionnement. Bien que ce soit une chose qu'on revendique, il est très difficile de faire changer les écoles là-dessus. Je pense qu'il faudrait tout changer, même les mots (supprimer les mots "école", "enseignant", "élève" ...), bref une vraie révolution...

J'ai remarqué dans les interventions de cet après-midi qu'il est très facile de décrire la situation telle qu'elle était « avant » et comment elle est « après ». Mais analyser comment on a pu réussir à changer les choses et quels sont les processus en cause, c'est vraiment quelque chose de difficile. Dans mon travail, je me rends compte que les moments où je me dis "là, on a vraiment réussi à changer quelque chose" sont rares.

Sur la deuxième question (« est-ce que le changement est dans le glissement progressif ou dans la rupture ? »), les deux sont importants pour moi : il faut des ruptures et notamment des ruptures institutionnelles. Par exemple, les changements de locaux, de statut (passer du statut associatif au statut public, passer à l'intercommunalité) : voilà des changements structurels qui sont de vraies ruptures et qui impliquent des changements dans les attitudes et dans les fonctionnements des écoles. Par contre les changements profonds des gens se font vraiment dans la progressivité.

Olivier Diederichs :

Suite aux changements de locaux – évoqués plus haut - et aux transformations du fonctionnement pédagogique que cela a permis, ma collègue co-directrice et moi nous retrouvons dans un *état de changement*, ce qui nous amène ici pour voir un peu ce qui se passe ailleurs. Il y a quelque chose qui

me turlupine dans ce qui se passe: j'ai l'impression qu'il y a comme un phénomène de mode dans le principe du changement.

J'ai la chance de pouvoir effectuer mon métier dans le département de l'Isère, département très novateur, qui bouge énormément avec un Conseil Général qui nous suit de très près, sur tout ce qu'on fait.

Je n'arrive pas à faire la part des choses entre ce qui est concret et ce qui est de l'ordre de la pensée, de la *bonne pensée collective*. C'est quelque chose que j'ai du mal à évaluer et j'ai du mal à faire la part des choses. C'est donc aussi pour essayer de débroussailler tout ça que je viens ici, pour m'aider à éclaircir mes idées. Dans la structure que je dirige la question des objectifs ne se pose pas : c'est de la musique amateur. Mais je n'arrive pas à savoir ce qui est de l'ordre du concret et ce qui est juste de la pensée, ce que j'appelle *phénomène de mode*.

Jean-Pierre Seyvos :

C'est effectivement une question qui nous taraude tous plus ou moins : est-ce que ce changement est une vraie nécessité, est-ce qu'il est impérieux ? Si oui, pour quelles raisons ?

Benoît Baumgartner :

Ce qui me manque le plus dans la question du changement, c'est le peu de temps que nous avons à analyser le processus de changement et à le développer. On est dans un perpétuel mouvement où les changements sont très variés (en fonction du lieu et des personnes, du contexte, comme le disait Sophie Kipfer). Il nous manque le temps de l'analyse de ces processus (comme l'a fait Marie Delbecq dans son exposé sur les CHAM), qui permettrait l'appropriation de ce qui s'est passé. Bruno Bernard l'a bien montré dans son intervention lorsqu'il parlait de "*construire l'avion en vol*". Le temps de l'évaluation est nécessaire pour avancer vers d'autres étapes, et pour pouvoir partager les expériences. Nous manquons de lieux de recherche, de publications, qui permettraient de se nourrir des expériences des autres sans pour autant en faire des modèles.

Jean-Luc Sazio :

Je voudrais répondre à Olivier Diederichs qui pense que le changement est peut-être une mode. J'ai commencé ce travail en 1975, et depuis le début j'ai l'impression que le changement est un questionnement permanent, que c'est l'un des moteurs de l'enseignement et de la pédagogie. A la rentrée scolaire, si je m'aperçois qu'on n'a rien changé d'une année sur l'autre, j'ai mauvaise conscience. Je rejoindrai ce que dit Benoît Baumgartner: maintenant que je suis quelqu'un qui a acquis un peu plus de maturité, j'ai par moment envie de m'arrêter, de regarder en arrière. Je m'aperçois alors qu'on a beaucoup couru mais qu'on n'a pas tant avancé que ça et que si on s'était arrêté de temps en temps, on serait sans doute allé plus loin.

Marie Delbecq :

Se sentir prêt à changer ? Je pense qu'il ne faut pas attendre que tout le monde soit prêt au changement; je pense qu'il faut surtout que cette envie soit ressentie et, même si des personnes se sentent fragilisées par cette dynamique, il doit y avoir une solidarité, un soutien et un cadre. Il faut que ce soit porté collectivement. Les personnes qui vont être les maillons de ce changement, même si elles n'en ressentent pas encore le besoin, ne doivent pas se sentir en danger.

J-P Seyvos :

C'est comme si on était en train de construire l'avion en vol...

Au bénéfice de qui ?

Jean-Pierre Seyvos :

Cela peut être aussi parfois un déficit de nommer les choses, comme il nous est d'ailleurs cet après-midi de dire exactement pourquoi changer, au bénéfice de qui, de quoi, etc. J'ai envie de revenir sur ces questions. Le fonctionnement actuel permet-il de répondre aux nouvelles missions ? Nous avons besoin de réponses suffisamment précises pour se donner des outils communs pour avancer.

Sophie Kipfer :

Au bénéfice de qui ? Ce qui me vient à l'esprit tout de suite c'est évidemment au bénéfice des élèves, des usagers de l'école. En même temps, il faut être conscient qu'il ne peut y avoir de changement au bénéfice des élèves s'il n'est pas accompagné d'un changement au bénéfice de ceux qui en ont la charge. Il faut aussi que les équipes y trouvent leur avantage.

Si les personnes qui mettent en œuvre le changement ne se sentent pas bien elles-mêmes, c'est perdu d'avance...

Changements dans les institutions, dans les missions, dans les objectifs... tutelles... réformes... territoires...

Jean-Pierre Seyvos :

Si on considère l'histoire de nos établissements, il y a une véritable évolution entre l'objectif premier – il a quand même perduré presque deux siècles – qui était d'installer des succursales du conservatoire de Paris en province ayant pour fonction de sélectionner les meilleurs élèves pour les faire monter à Paris et la définition actuelle des missions avec la Charte de l'enseignement artistique spécialisé qui précise que la mission centrale des établissements est la formation des amateurs. L'objectif n'est plus le même, des choses ont évolué ou en tous cas *devraient* avoir évolué vraiment en profondeur sur la forme et sur le contenu. Posons-nous donc la question suivante: est-ce que ce changement doit s'opérer par glissement progressif d'affinage d'un modèle existant qu'on transforme petit à petit, ou est-ce qu'il doit y avoir rupture ? J'ai retenu à cet égard de l'intervention de Christine Castelain-Meunier la phrase de Bourdieu : *“il faut une rupture pour que les institutions ne se reproduisent pas à l'identique”*.

Sylvie Escande (DMDTS) :

Ce matin, les remarques m'ont semblé particulièrement judicieuses quant aux missions des établissements et quant aux objectifs de la collectivité de tutelle (ce n'est évidemment pas la même chose). Il y a aussi la question des objectifs de l'Education Nationale qui ont été évoqués par Marie Delbecq lors de son intervention. Il me semble qu'il y a un troisième élément important, celui des logiques sociales très fortes qui sont à l'œuvre dans les villes.

On peut avoir des choix conscients : par exemple on peut penser que l'Education Nationale a vu un grand intérêt dans les classes CHAM « première manière », celles de centre ville, qui permettaient d'avoir des filières au sein du secteur public plutôt que d'abandonner un certain nombre d'élèves à l'éducation privée. On voit maintenant avec les classes CHAM « nouvelle manière » des demandes de dérogation à la carte scolaire pour aller en classe CHAM en ZEP, et donc l'apparition d'un nouvel outil de mixité sociale. Il me semble que c'est un domaine dans lequel il est peut-être nécessaire de

réfléchir et d'éclairer les choix par une réflexion sociologique et politique sur un certain nombre d'enjeux importants.

Eric Sprogis :

Lorsqu'on parle des réformes engagées depuis 1977, un certain nombre de points ont fait polémique (il y a eu polémique sur la réforme du solfège à une époque et ça continue, sur les cycles, sur les départements pédagogiques, sur les méthodes d'évaluation, sur l'ouverture aux nouvelles esthétiques...). On constate quand même que beaucoup de ces réformes et polémiques ont été déclenchées (même si elles étaient déjà engagées dans un certain nombre d'établissements) lors d'une reconnaissance institutionnelle, lors de la sortie de textes (que ce soit des circulaires ou des textes plus réglementaires). Il faut donc s'interroger sur le rapport à l'institution, et notamment aux tutelles et à celle du ministère de la culture, qui peuvent impulser des orientations qui obligent à certains changements ou en tous cas à des remises en question, ou qui les pérennisent lorsqu'elles sont déjà expérimentées.

Sophie Kipfer :

Je reviens sur la question posée par Jean-Pierre Seyvos. Il me semble qu'on a un modèle qui peut être rassurant ou inquiétant mais dont on sait au moins comment il fonctionne et pour qui il fonctionne. On perçoit que ce modèle ne permet pas de répondre à l'ensemble des missions qui nous sont confiées ni à l'ensemble des objectifs fixés. Il me semble qu'on mène tous des actions qui à un moment ou à un autre produisent du changement – on l'a vu tout à l'heure à travers différents témoignages – mais toutes ces actions on les mène *à vue* en inventant, en expérimentant, et de manière isolée (par établissement ou éventuellement par réseau d'établissements). Peut-être que si on vient ici c'est simplement pour se conforter dans l'idée qu'on *peut* changer. Mais il ne faut pas chercher de nouveaux *modèles*. En tout cas la question du modèle doit être posée aussi à travers le débat, parce que les territoires sont différents : à chaque situation, à chaque territoire correspondent des approches et des solutions différentes.

Jean-Pierre Seyvos :

Tu veux dire qu'il faut bien chercher quelque chose de nouveau, mais pas nécessairement un modèle qu'on pourrait reproduire d'une région à l'autre.

François Vigneron, directeur du CRD de la région Corse :

Lors de la dernière Assemblée Générale de CDF, l'idée de refonder l'approche de nos établissements à travers la question des territoires (géographiques, politiques, gestionnaires, pédagogiques, esthétiques, générationnels, sociaux...) m'avait séduit. Je me disais que si ça intéresse les gens ici, il conviendrait de la creuser (et ce sera peut-être le vrai changement). En effet, aujourd'hui, on ne se pose pas seulement la question de l'enseignement, mais aussi de toute une série d'aspects dont nous avons parlé ici : le conservatoire est un lieu de pratique, un lieu d'action culturelle, un lieu qui accueille différents publics, etc. Cette question des territoires me paraît intéressante comme clé d'entrée pour l'analyse de nos changements.

ANALYSE : CHANGEMENT DE CLES...

LE CHANGEMENT VU A TRAVERS LE FILTRE DES VALEURS ARTISTIQUES, PSYCHOAFFECTIVES, COGNITIVES ET SOCIALES

(Eric Sprogis¹⁸)

Introduction

Il s'agit ici d'évoquer un outil particulier pour tenter d'avancer sur la problématique suivante :

Nous sommes tous d'accord pour faire des changements, nous arrivons plus ou moins à identifier quels changements sont nécessaires et nous voyons bien qu'un certain nombre de constantes reviennent dans ces nécessités de changements. Mais on ne prend pas le temps d'évaluer quels changements réels se sont produits, quelles ont été les éventuelles difficultés et comment il est possible de les dépasser.

L'hypothèse que je formule est que ce n'est pas seulement une question de temps, mais peut-être que nous sommes sans doute un peu démunis pour savoir selon quels critères, à quelle aune, évaluer et décider les changements.

Il faut en effet se méfier du vocabulaire. Le *changement* est un terme généralement perçu, connoté, positivement. Pourtant, selon la place que l'on occupe, en fonction de ses propres préoccupations, cette perception peut être différente. C'est le même glissement sémantique qui s'est opéré, par exemple, avec le mot *réforme*. Pendant longtemps, ce dernier portait en lui une forte valeur positive (la réforme c'est ce qui permet de mieux vivre). On sait aujourd'hui que ce terme est souvent associé à l'idée de *sacrifice* (lorsqu'on entend par exemple la phrase: « *les français sont réticents à la réforme mais on la fera quand même* »).

¹⁸ Responsable de l'enseignement artistique à la Région Poitou-Charentes ; ancien directeur du CRR de Poitiers

En guise d'introduction, voici un extrait d'un livre tout récent qui a connu un grand succès, *Chagrin d'école*, de Daniel Pennac.

« Faisons un rêve rafraîchissant. La professeur est jeune, directe, non formatée, elle n'est pas écrasée par le poids de la fatalité, elle est parfaitement présente et sa classe est pleine de tous les élèves, parents, collègues et employeurs de France et de Navarre, à qui se sont joints – on a ajouté des chaises – les dix derniers ministres de l'Education nationale.

- Vraiment, nous n'y pouvons rien ? demande la jeune professeur.

La classe ne répond pas.

- C'est bien ce que je viens d'entendre ? « On n'y peut rien ? »

Silence.

Alors, le jeune professeur tend une craie au dernier ministre en poste, et demande :

- Ecris-nous ça au tableau : "On n'y peut rien".

- Ce n'est pas moi qui l'ai dit, proteste le ministre, ce sont les fonctionnaires du Ministère ! C'est la première chose qu'ils annoncent à chaque nouvel arrivant : « De toute façon, monsieur le ministre, on n'y peut rien ! » Mais moi, avec toutes les réformes que j'ai proposées, je ne peux pas être soupçonné d'avoir dit une chose pareille ! Ce n'est tout de même pas ma faute si tant de pesanteurs empêchent mon génie réformateur de s'exprimer !

- Peu importe qui l'a dit, répond la jeune et souriante professeur, écris-nous ça au tableau : « on n'y peut rien ».

- On y peut rien.

- Ajoute un n' devant le y. Il fait partie du problème, ce y. Et pas qu'un peu !

- On n'y peut rien.

- Parfait. Qu'est-ce que c'est que ce y d'après toi ?

- Je sais pas.

- Eh bien, mes bons amis, il faut absolument qu'on trouve ce qu'il veut dire, ce y, sinon, nous sommes tous foutus. »

Pourquoi sommes-nous ici ?

C'est un peu pour cela, pour ce « y », que nous sommes ici. De quoi parle-t-on ? Si *on n'y peut rien*, il faudrait savoir de quoi on parle. Nous sommes ici pour deux grandes raisons :

- parce qu'on nous invite à changer, parce qu'on nous prescrit de changer dans notre quotidien (textes, schémas d'orientation, chartes, prescriptions, demandes des élus...voire pression des usagers etc.)
- parce que nous sommes convaincus qu'il est nécessaire de changer les choses.

Question de transitivité et d'intransitivité ?

Si le verbe « changer » est utilisé de manière transitive ou intransitive, il n'a plus la même signification. Dans un cas il désigne l'objet du changement (le réel), dans l'autre le sujet qui change ou qui opère le changement (le possible, le souhaitable).

Si je dis : « j'ai changé de voiture ou j'ai changé ma voiture », dans le premier cas il s'agit d'un remplacement, dans l'autre d'une modification. Mais cela peut-être ambigu ou ouvert : « je vais me changer »... On demande alors « comment tu vas t'habiller » ou ... « en quoi vas-tu te changer » ?

De même si je dis « j'ai une autre voiture », cela peut signifier « ma voiture est méconnaissable » ou « j'ai remplacé celle que j'avais par une autre » ou encore « j'ai une deuxième voiture »...

Ainsi ce qui se nommait il y a quelques décennies une « école de musique », deviendra plus tard « école de musique et de danse », parfois « école agréée de musique et de danse » ou même « Ecole Municipale Agréée de Musique, de Danse et d'Art Dramatique » (EMAMDAD !!) pour finir aujourd'hui par un « CRI »¹⁹...

Ainsi, plutôt que de s'interroger sur la notion même de changement, convient-il avant tout de considérer que la question qui se pose à nous est bien celle-ci : « la situation est-elle satisfaisante ? » Réponse : NON (nous ne serions pas ici...).

Mais pourquoi est-elle insatisfaisante ? Et surtout que faut-il faire ?

Chacun en conviendra, les réponses semblent complexes. George-Bernard Shaw disait « *à tout problème complexe, il existe une solution simple....et FAUSSE* »

Alors ?

- La situation est-elle insatisfaisante parce que nous ne faisons pas certaines choses qu'il faudrait assurer ou qu'on - on, c'est-à-dire les autorités, les usagers, le public - nous demande d'assurer (on ne fait pas de musiques actuelles, on ne fait pas de danse, de jazz, de théâtre, de culture musicale, de musique traditionnelle, d'électroacoustique...)?
- Est-elle insatisfaisante parce que ce que nous faisons devrait être fait autrement, au constat que les résultats ne sont pas conformes à ce qu'on attend ? Mais qui est ce on ? Notre propre subjectivité, ou

¹⁹ Conservatoire à rayonnement intercommunal !

l'attente (supposée ou exprimée) du milieu dans lequel nous vivons (le milieu professionnel, les parents d'élèves, les élus, les autorités, l'héritage historique...). C'est la litanie à laquelle nous cédon parfois : « *les élèves ne savent plus déchiffrer* », « *ils n'ont pas de rythme* », « *le conservatoire est réservé à une élite* », « *les élèves ne trouvent pas de plaisir* », « *le niveau est faible* », « *on ne peut plus jouer Bach comme ça...* ». On peut alors aisément constater que les insatisfaits sont dans tous les camps et l'on sait aujourd'hui d'ailleurs que le mot « réforme » peut être autant connoté comme une amélioration pour chacun que comme le signe d'un serrage de ceinture pour tous ! Ce sont des insatisfactions « objectives », mais on sait que chacun est satisfait ou non selon la nature des évolutions et des situations!

- Est-elle insatisfaisante parce que parce que les *conditions* de l'action sont insatisfaisantes ou inadaptées, notamment au quotidien, comme la question des locaux ? On se rend compte que l'appréciation de ces conditions comme étant insatisfaisantes peut être subjective à partir d'une norme personnelle, ou objective à partir d'une norme officielle.

Critères subjectifs : « *l'acoustique de cette salle est impossible pour le travail d'orchestre* ». Un tel avis formulé par un enseignant de conservatoire supérieur sera contredit par le directeur de l'harmonie en milieu rural qui se réjouira d'avoir quitté le gymnase qu'on lui accordait auparavant entre deux matches de basket ! « *Le cours de musique amplifiée est trop bruyant* » dira le professeur de guitare (acoustique) quand son collègue de musiques actuelles lui répondra que ce sont les locaux qui ne sont pas adaptés. « *Le piano de concert n'est pas terrible* » pour le musicien habitué aux grandes salles et « *quelle chance d'avoir un piano à queue* » pour l'élève qui, tant bien que mal, travaille chez lui sur un droit à peine accordé. On pourrait dire aussi « *avec un meilleur professeur (ou un meilleur directeur) tout irait mieux !* »...

Critères objectifs : « *le parquet de danse n'est pas aux normes* » (*légales*) Si je ne suis pas satisfait de mon établissement parce que la salle de danse a un sol en béton, c'est une insatisfaction objective car ce n'est pas conforme à des dispositions législatives. Même si je ne connais rien à la danse, je n'ai pas à porter de jugement pour savoir si c'est bien ou pas de danser sur un sol en béton, c'est interdit.

On comprend ici qu'appréhender les besoins de changement et se donner les moyens de les mettre en œuvre est éminemment complexe. On peut aussi considérer que tout ce qui vient d'être dit n'est, au fond, que la banale expression de ce qui nous assaille tous au quotidien alors que le poids de ce qu'il y a à faire serait trop lourd pour qu'on ne renonce pas à améliorer les choses autrement qu'à la marge. Même si on est d'accord pratiquement avec tout, on ne peut pas les réaliser.

Or tous ces changements, perçus comme nécessaires, ne sont pas impossibles, ni utopiques, pris séparément. C'est la globalité des défis qui souvent nous pose problème. Le possible – chacun le sait – s'oppose toujours au « réel-idéal ». Certains refusent cette opposition. Ils en restent donc... au « réel-réel »... et nous disent : « pourquoi changer ? » « On a toujours fait comme ça et ça marchait bien ». Pour pouvoir mettre en question ce réel, il faut accomplir des actes, mener des actions, être capable à la fois de témoigner du possible et d'éprouver la réalité. C'est donc dans la réalisation que l'on pourra confirmer ou non que telle ou telle chose vaut la peine d'être faite.

Il y a désormais deux réponses classiques à cette crise actuelle où se sont cumulés à la fois le trop plein d'idées, le trop plein de demandes ou de prescriptions, le trop plein d'actions :

- on ne peut tout faire tout seul (nécessité de travailler en équipe)
- il faut faire des choix, définir des priorités, « faire moins mais mieux » (rôle, notamment, du projet d'établissement pour donner des orientations ou de la démarche de « projets pédagogiques » pour cadrer un enseignement qui ne sait plus à quels objectifs généraux se vouer).

Or ce n'est pas très compliqué de se mettre d'accord sur de grandes idées (l'éducation artistique pour tous, rendre les élèves autonomes, contribuer au développement de la pratique amateur, faire aimer Mozart, promouvoir la création contemporaine...). Ce n'est pas très compliqué de consigner ces nobles objectifs dans un document, de le faire valider par tous, de se retrouver ensemble sur la scène avec ses élèves et des collègues. Il suffit de discuter un peu, d'avoir de la bonne volonté, de ne pas trop compter ses heures de travail, d'avoir quelques menues subventions... On le dit tous, mais il n'est pas évident que ce soit si simple que cela à faire.

En fait, on se rend compte que ça ne marche pas toujours aussi bien, parce que finalement, si sur les grandes idées on arrive à tomber d'accord, on se rend compte que dans le détail et dans la réalisation, l'accord est très difficile à rencontrer. Là où c'est problématique, c'est que chacun des acteurs de l'enseignement artistique est porteur (comme n'importe quel individu) d'un certain nombre de valeurs (construites dans son histoire, son éducation, ses études, sa vie, sa situation sociale, en fonction de la discipline qu'il pratique...), et jamais dans notre travail au quotidien on ne les met sur la table. Il me semble qu'il faudrait trouver le moyen de pouvoir traiter et parler des actions à mener (donc des changements à apporter) y compris en terme de valeurs, et de pouvoir expliciter quelles sont les valeurs qu'on décide ou non de mettre en œuvre, c'est-à-dire de passer de quelque chose de tacite (de non-dit) qui risque d'empoisonner toute forme d'évaluation possible, à quelque chose d'explicite auquel on adhérera ou non, et qui permettra de mener cette action.

Quelles valeurs décide-t-on de privilégier ?

Un exemple : on décide de monter un grand spectacle dans lequel vont être associés des élèves de formation musicale, de chœur, d'orchestre, des danseurs, des comédiens. Une équipe d'une dizaine de profs s'est mobilisée sur ce projet, et cela s'est traduit par une grande manifestation sur la scène du théâtre municipal le 15 mars. Il y a beaucoup de monde (sur scène comme dans la salle) et tout le monde est content. Le concert se termine, il y a un pot, tout le monde se félicite, c'était super... Quinze jours, trois semaines après, on se croise dans le couloir :

- *ah c'était bien quand même*

- *oui, oui... N'empêche tu te souviens au deuxième mouvement les vents étaient quand même assez faux*

- *oui c'est vrai*

Le temps passe, et trois ou quatre mois plus tard on parle du spectacle de la rentrée :

- *ce serait bien qu'on fasse quelque chose cette année, mais quand même un petit peu mieux que l'année dernière... Parce que rappelle-toi...*

Et quand on reparle de ça un an après :

- *tu te souviens de ce spectacle pourri ? J'en ai encore honte...*

Je caricature à peine. Mais quel était le problème ? Finalement, toute cette équipe était d'accord sur l'idée, tout le monde la partageait, mais chacun d'entre eux y apportait des valeurs différentes, toutes aussi nobles que les autres. Certains pouvaient être intéressés par l'aspect convivial du spectacle (et peu importe si ce n'était pas très juste, pas tout à fait dans le style...), d'autres étaient très heureux que ce soit cette œuvre-là qui soit montée (et ce n'est pas tant la convivialité et le plaisir des participants qui comptait, mais la qualité de l'interprétation). Ces deux éléments investis dans ce projet étaient l'un et l'autre nobles, valables. L'un et l'autre rentraient dans les missions d'un conservatoire. Mais les valeurs, en termes de choix formels, n'étant pas exprimées, toutes les ambiguïtés existaient, ce qui empêchait radicalement toute évaluation raisonnable et efficace de cette manifestation. Il aurait fallu trouver les moyens d'explicitier les valeurs à partir desquelles l'action sera ou non mise en œuvre.

Je vous propose donc un outil en cours de réflexion.

Pourquoi a-t-on été amené au CRR de Poitiers à travailler sur cet outil autour des « valeurs » ?

C'est d'abord parce que nous vivions assez régulièrement la situation décrite ci-dessus. Mais c'est aussi à partir d'un constat beaucoup plus pratique : au moment des rapports d'activités de fins d'année, deux fois de suite, quand on comptabilisait le nombre de manifestations publiques qu'organisait le conservatoire, on arrivait au chiffre de 350 manifestations par an. 350 manifestations sur 34 semaines de cours, cela faisait plus d'une manifestation en moyenne par jour, samedis et dimanches compris ! Or au moment de présenter ce chiffre, paradoxalement, l'équipe de direction n'en était pas particulièrement fière. Nous n'avions pas le sentiment que nous pouvions brandir ce chiffre comme un symbole de réussite, car nous savions qu'on allait nous dire : *« mais vous ne pensez pas que c'est trop ? Est-ce qu'on a raisonnablement le temps de tout faire ? »*... et c'est effectivement ce que les enseignants nous ont dit. C'est une des fois où j'ai entendu la formule classique *« il faut savoir apprendre à faire moins, mais mieux »*.

Evidemment, comme toujours, on se défend avec un peu de mauvaise foi. Et on répond aux professeurs : *« Attendez, sur 350 manifestations, il y en a 75% que vous avez vous-même proposées, et vous ne pouvez pas au moment où on fait le bilan nous reprocher d'avoir fait autant de manifestations et en même temps imaginer le foin que vous allez faire dans le bureau de l'action culturelle si on vous refuse de programmer l'audition que vous voulez faire avec vos élèves à telle date, parce que ça fait trop de choses dans cette semaine là »*. C'est un peu démagogique comme réponse, parce que les choses sont évidemment un peu plus complexes.

Et du coup on s'est dit qu'il fallait absolument travailler sur un outil qui permette d'argumenter pour décider ou non de programmer telle ou telle manifestation, de pouvoir arbitrer, sur d'autres critères que le simple *« ça arrive trop tard, les salles sont déjà prises »*.

C'est là que nous avons développé cette idée des « valeurs », afin de pouvoir identifier, pour chacune des manifestations que nous organisons, le système de valeurs dans lequel il se situait. Il s'agissait de pouvoir les *décider* au lieu de simplement les *constater*, mais aussi d'être en mesure de disposer de critères pour évaluer la cohérence et la pertinence d'une action réalisée.

On a donc commencé à mettre en place cette réflexion à partir de l'action culturelle, mais elle peut être utilisée pour l'ensemble des activités d'un établissement : ce dispositif peut être pratiqué de la même manière pour décider, par exemple, de privilégier la création d'une classe supplémentaire de

piano ou plutôt d'une classe de musiques actuelles, ou de développer un travail dans les crèches ou un secteur d'accueil aux personnes souffrant d'un handicap.

Il est très rare qu'on fasse référence, de manière explicite et volontaire, à un système de valeurs, à la fois comme outil de programmation et de décision et comme outil d'évaluation.

Nous avons donc défini quatre systèmes de valeurs, sachant qu'elles sont toujours toutes à l'œuvre dans toute action culturelle, mais avec la volonté de privilégier, selon les actions et les objectifs recherchés, telle ou telle hiérarchie entre elles.

Les valeurs émotionnelles (ou, si l'on préfère un jargon un peu plus « sciences de l'éducation » les valeurs **psychoaffectives**. Ce sont celles qui traduisent l'effet sur l'individu : on veut que ce soit « sympa », que les gens soient contents d'être là. Une évaluation d'un cours, d'un spectacle par rapport à ces valeurs portera sur le constat de la motivation, de l'émotion, de l'enthousiasme, ou au contraire du rejet. **La valeur émotionnelle ou psychoaffective**, c'est la valeur ajoutée par l'effet sur l'individu : enthousiasme, rejet, tristesse...

Les valeurs artistiques, ce sont celles qui touchent à l'exigence, à l'œuvre, à l'objet de l'action. Ça peut être la technicité, l'exigence stylistique, tout ce qui touche la qualité intrinsèque du produit réalisé, que ce soit l'objet de l'enseignement (la qualité du travail des élèves par exemple, ou bien la qualité de l'interprétation de tel ballet ou de telle pièce de théâtre ou de telle œuvre musicale). Un jugement en fonction d'une valeur artistique sera par exemple : « on n'a plus le droit de jouer Mozart comme ça ». **La valeur artistique**, c'est l'exigence de l'objet, la technicité, le travail des élèves, la qualité de l'interprétation.

Valeurs cognitives. C'est tout ce qui va toucher aux connaissances qui vont être apportées ou acquises à l'occasion de l'acte culturel en question (cours, spectacle, etc.).

Un spectacle où l'on décide de faire une présentation des œuvres en ajoutant ainsi une valeur cognitive. Dans les cours, évidemment, cette valeur là est très souvent à l'œuvre. L'évaluation du spectacle, du cours, de l'activité en question, à l'aune de ces valeurs cognitives, cherchera à répondre à question : « *qu'ont-ils appris à cette occasion là ?* ». Que ce soient les élèves qui sont acteurs, que ce soit le public, ou que ce soient tous ceux qui ont participé.

Le quatrième système de valeurs, auquel on se réfère souvent implicitement (mais je rappelle qu'il s'agit ici de pouvoir s'y référer *explicitement*), ce sont les **valeurs sociales**. C'est la prise en compte de l'autre, de la relation à l'autre (les relations entre artistes, sur un plateau, entre les artistes et les spectateurs, les spectateurs entre eux, du point de vue de leur vie de groupe).

Il y a deux catégories de valeurs sociales : des valeurs d'altérité et des valeurs d'identité. Les *valeurs sociales d'identité*, c'est lorsque l'action, le cours, la répétition, le stage, vont aider les personnes à se reconnaître comme identiques, comme faisant partie du même établissement. Prenons l'exemple d'un stage en commun entre élèves musiciens et élèves danseurs : si on décide de mettre en œuvre des valeurs sociales d'identité sur cette opération, c'est pour qu'ils comprennent qu'ils font partie du même établissement et qu'ils sont les uns et les autres des artistes en apprentissage. On peut décider aussi que ce qui va être intéressant dans cette rencontre là, c'est que chacun va pouvoir prendre connaissance des particularités des autres. Ce sont alors des *valeurs sociales d'altérité* (reconnaître l'autre comme différent).

Un autre exemple : Dans une rencontre entre des élèves du Burkina Faso et des élèves français qui travaillent ensemble sur une programmation, on peut privilégier les valeurs d'identité en leur faisant travailler une œuvre commune pour insister sur le caractère universel de la pratique artistique (en « gommant » les différences pour lutter contre les phénomènes de rejet ou d'exclusion) ou, au contraire permettre à chaque

« nationalité » de montrer ses spécificités, sa musique, sa culture et privilégier ainsi la valeur d'altérité (on voit aussi que, dans ce cas, la valeur cognitive est très présente)..

Cette classification n'est pas très originale en soi. Mais l'idée ici est d'en faire un instrument volontaire de détermination des priorités, de permettre ainsi d'expliciter les raisons qui font qu'on prend telle ou telle décision et surtout de pouvoir se donner des outils pour expliciter les désaccords latents qui existent inévitablement entre partenaires. Ces désaccords sont parfaitement naturels: il n'est pas possible qu'au sein d'une équipe de 10 ou 15 professeurs avec leur directeur, travaillant sur un projet, tout le monde soit toujours d'accord. Il est proposé ici de pouvoir trancher ces désaccords en « objectivant » les références aux valeurs des uns et des autres, qui font trop souvent partie du « non-dit ». Dans le cadre d'un projet d'établissement, c'est à l'ensemble des missions de la structure que ce système s'appliquera (les valeurs qu'on veut privilégier devraient pouvoir constituer le chapeau d'un projet d'établissement). C'est également un très bon support dans les démarches d'évaluation.

Vous verrez, si vous mettez en œuvre cette démarche, c'est très efficace.

Et très simple...D'ailleurs, au conservatoire de Poitiers, on ne l'applique toujours pas !

ACTEURS DU CHANGEMENT

L'INDIVIDU FACE AU CHANGEMENT : entre désir et crainte

(Martine Guérin²⁰)

Le changement envahit notre quotidien. Dans la fonction publique, le changement est multiple. On pense toujours que ce n'est jamais le moment mais il faut y faire face. Trois mots : changement, individu, désir.

L'individu n'a pas toujours le choix de la posture face au changement. Comment ça se passe dans l'individu ? Théorie de Minsberg.

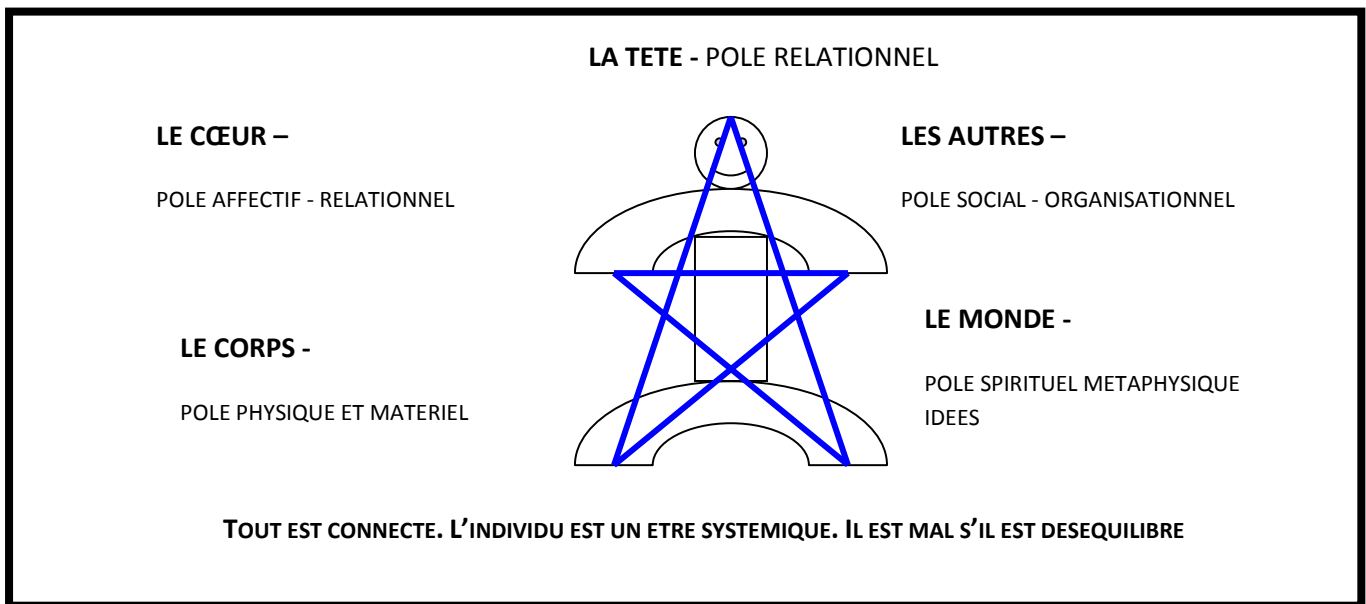
Quels sont les processus à l'œuvre dans le changement ? Plusieurs points :

1. L'important, c'est changer. L'essentiel, c'est l'individu.
2. A quels niveaux peut-il changer ?
3. Quels sont les espaces de problématique ?
4. Quels sont les processus motivationnels (théorie de vroom) ?
5. Quelles dynamiques d'acteurs (Crozier, Lewin, Merton)
6. Quels types de changements possibles ? (Bateson)

1. L'important, c'est changer

²⁰ Psychosociologue

Changer c'est bouleverser, réformer, rendre autre, innover, rénover, transformer, convertir : notions à la fois très négatives et très positives. Changer, c'est aussi céder, quitter quelque chose : notion de frustration.



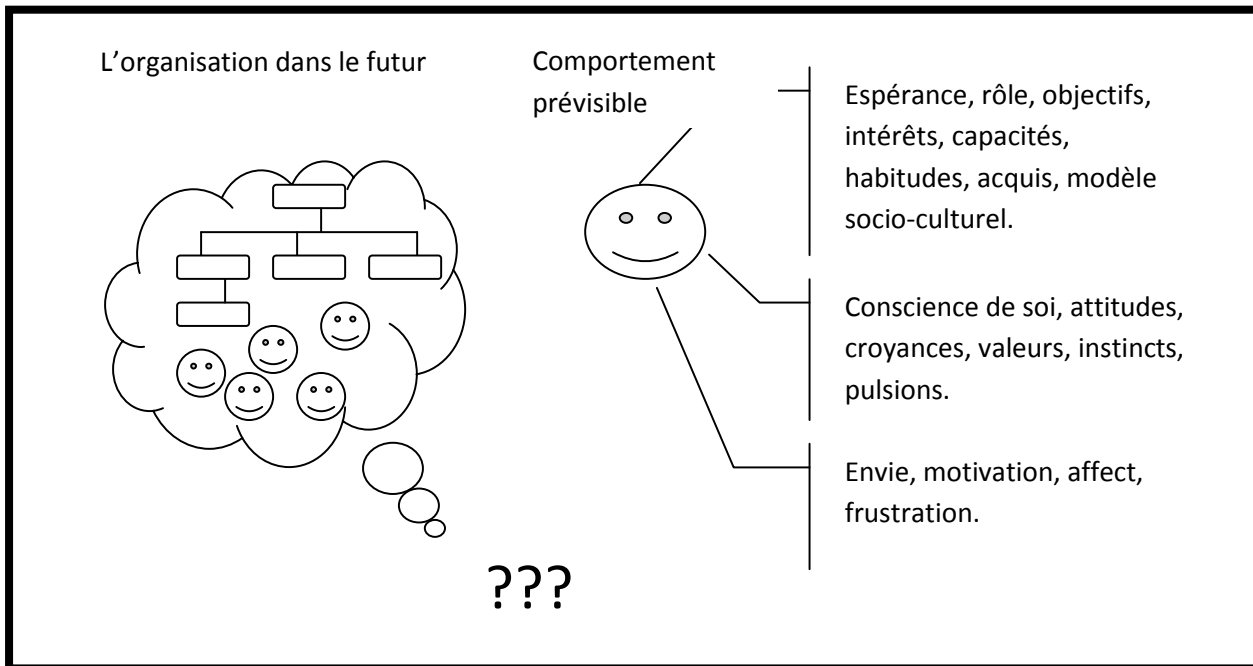
2. À quels niveaux l'individu peut-il changer ?

Situation aujourd'hui	Processus de changement	Situation future
Physique	Savoir devenir →	Physique
		Intellectuel
Intellectuel (Pôle social)		Comportemental
Comportemental		Attitudinal
Attitudinal		
Identité de l'individu	Adaptation	

Changer c'est un processus, ce qui est différent d'une rupture. Le *changement* est le passage de la glace à l'eau par exemple. La *rupture* est la séparation de l'eau en H²O. Généralement le changement se fait pour quelque chose de meilleur. Quand on fait un changement sur un des pôles, l'ensemble du système de l'individu change, ainsi que son système de représentation.

3. Les espaces de problématiques

Un changement nous renvoie à nous-mêmes.



Mais mes attentes seront-elles comblées ? Il est très important que les objectifs soient clairement explicités.

Quelles sont mes chances de réussite ? Quels processus motivationnels ?

Théorie de Vroom.

Trois facteurs : niveau d'expectation x instrumentalité x valence.

Pourrai-je négocier ? Serai-je capable ? Serai-je reconnu ? Considéré ? Est-ce le bon moyen ? Est-ce que j'aurai de l'aide ? Quelle place dans le groupe ? ...

Niveau d'expectation	Serai-je capable ?
X	
Instrumentalité	Quelle probabilité de chance ai-je d'obtenir ce que je veux ?
X	
Valence	Si j'obtiens tout ça, quelle valeur pour moi ? Comment cela va-t-il impacter mes valeurs, mon identité ?

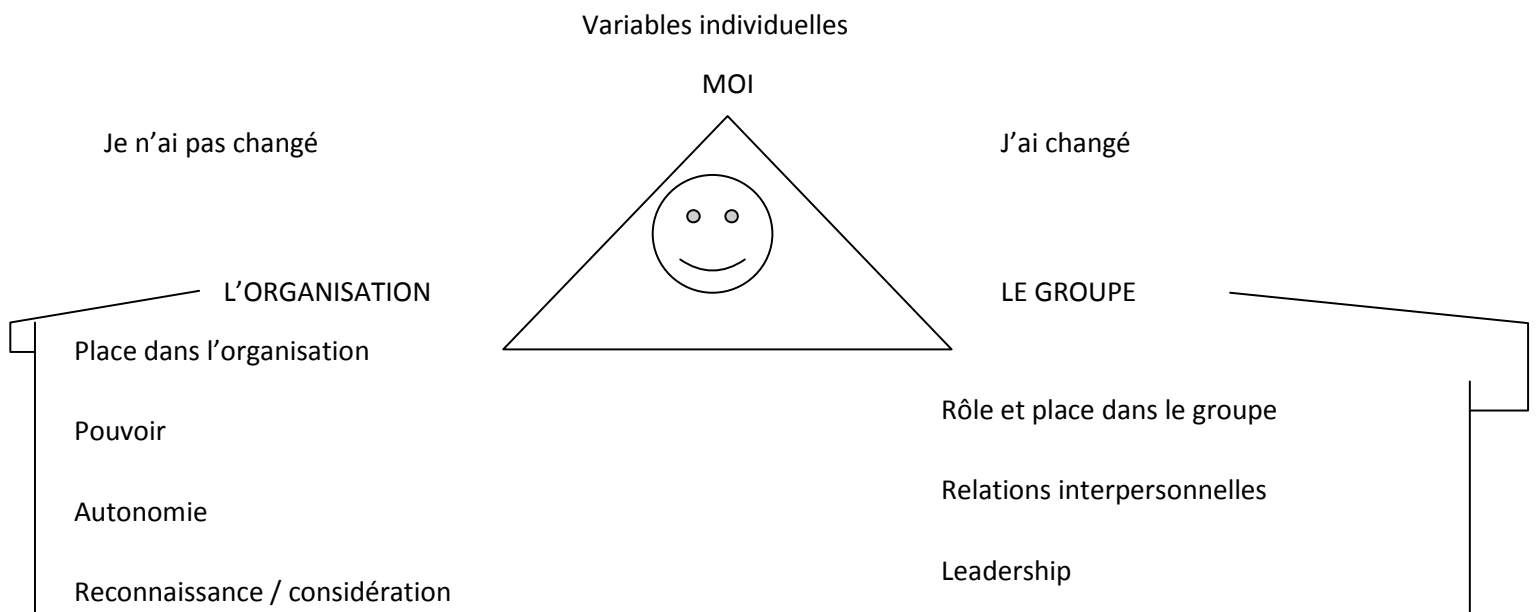
Que faire ?

- Défense Adaptation Plaisir

- | | | | | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------|---------------|-----------------------------------|------------------------------|--|
| • Crainte | Neutralité | Désir | | | | |
| • Refus | Adhésion | Volonté | | | | |
| • Passivité | <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Activité pour être conforme</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Activité pour</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Activité pour faire plus et mieux</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">satisfaire, innover et créer</td> </tr> </table> | Activité pour être conforme | Activité pour | Activité pour faire plus et mieux | satisfaire, innover et créer | |
| Activité pour être conforme | Activité pour | | | | | |
| Activité pour faire plus et mieux | satisfaire, innover et créer | | | | | |

On est toujours tiraillé entre forces qui nous poussent à nous protéger (résistance tacite ou implicite) et force qui me pousse à désirer (motivation).

5. Quelles dynamiques d'acteurs ?



Mon comportement va être agi autant qu'il va agir sur le groupe : interactions permanentes. Pour Crozier, chaque acteur a un pouvoir sur le système et peut le faire évoluer dans un sens qui sera favorable à ses intérêts.

6. Quels enjeux ? Quels types de changements possibles ? (Bateson)

Généralement, il s'agit à 99 % d'enjeux de pouvoir. L'individu doit gérer le changement à trois niveaux : le moi, l'organisation et le groupe.

– *Quels types de changement ? Niveaux logiques de Bateson – systémique appliquée à l'humain.*

Changement de type 3	<p>Transpersonnel ↓↑ Identité ↓↑ Croyances / valeurs ↓↑ Capacités / stratégies ↓↑ Comportement ↓↑ Environnement / contexte</p>	Modifications des représentations du soi dans le contexte.
Changement de type 2		Modification des représentations du management interne et du contexte externe + changement des règles.
Changement de type 1		Conditionnement / savoir-faire. Ce type de changement permet l'homéostasie.
Changement de type 0		Pas de changement

– *Instaurer un dynamisme d'intelligence collective*

Ecoute, échange, partage d'informations, formation

Construire une vision partagée et sécurisante à partir des enjeux

Incarner et promouvoir des valeurs professionnelles et définir des règles du jeu

Déléguer (subsidiarité) avec une organisation par projet.

– *Accompagner le changement*

Pilotage stratégique

Développement de l'organisation (formation, résolution de problème, mise en cohérence institutionnelle)

Développer la cohésion d'équipe

Coaching des personnes

CHANGER QUOI, ET POUR QUOI ?

Ils ont récemment changé de fonction (ou souhaitent le faire), et imaginent le conservatoire de demain. Regards sur des changements désirés...

LE CHANGEMENT : SURTOUT PAS « SANS TRANSITION... »

(Dominique Jardel²¹)

Regard sur l'intégration d'une école de danse à un conservatoire à rayonnement départemental

A l'occasion de l'intégration de l'école de danse qu'elle dirige au conservatoire à rayonnement départemental de la ville, Dominique Jardel s'interroge sur l'appréhension du changement au sein d'une équipe. Entre la crainte d'une remise en question d'un fonctionnement construit pas à pas depuis plus de quinze ans et la perspective d'insuffler de nouvelles orientations pédagogiques et artistiques enrichissantes, le cœur et l'esprit balancent...

Ce projet de fusion de deux écoles a été impulsé par les nouveaux textes législatifs relatifs à l'enseignement artistique et en particulier par ceux qui encadrent le classement des conservatoires à rayonnement départemental. Ni frustration, ni insatisfaction comme facteur déclencheur, mais un moment opportun, une période nouvelle qui permet de faire évoluer l'école de danse et de valider tout un travail de formation ainsi que la reconnaissance des compétences professionnelles d'une équipe.

Une équipe qui a envie de changer de cap

Le rapprochement entre la musique et la danse est bien ressenti comme une priorité, une opportunité de projets communs, un enrichissement culturel autant pour les élèves que pour les enseignants. C'est une équipe pédagogique qui va s'agrandir et va réfléchir pour innover, créer, transformer, collaborer...

Ce changement semble donc l'occasion d'engendrer une dynamique, et la nouveauté devrait être fédératrice d'enthousiasme. Et pourtant...

²¹ Directrice de l'Ecole Municipale de Danse de Saint-Nazaire

En construisant ce nouveau projet, je réalise combien le changement fait appel à l'humain, aux sentiments et à la personnalité et à quel point il peut affecter une personne. Chacun dans le passé a eu au moins une expérience du changement et chacun l'a appréhendé à sa manière, selon son vécu. Sur le plan professionnel, la façon dont on aborde son métier et la place que l'on occupe au sein d'une équipe sont le résultat d'un vrai parcours de vie. Comment ne pas tenir compte alors des inquiétudes plus ou moins exprimées de mes collaborateurs ?

Pourquoi le changement suscite-t-il des craintes, des pertes de valeurs ou de repères ?

Son métier, sa place au sein d'une équipe est un vrai parcours de vie, et le changement peut affecter une personne. Chacun a eu au moins une expérience du changement et chacun l'a appréhendé à sa manière, selon son vécu. Le changement fait appel à l'humain, aux sentiments et à la personnalité. Il faut en tenir compte...

J'ai en ce moment l'impression que ce changement perturbe l'équipe pédagogique :

- Parce qu'il n'y a pas de lassitude de travail : il n'y a pas de nécessité à changer ce qui fonctionne bien !!
- Parce que les habitudes d'une petite équipe sont difficiles à bousculer
- Parce que ce changement de statut ne sera pas sans incidence sur la remise en question des valeurs humaines de mes collaborateurs.
- Parce que le manque d'informations donne la sensation d'être dépossédé de quelque chose, d'où une perte de repères.

...autant de préoccupations même si nous ne subissons pas, ni ne sommes contraints à changer (J'aurais pu dire non à ce projet !!).

Ces préoccupations mises à part, nous avons envie de changer de cap !

Pour moi, le conservatoire de demain, c'est tout ce que l'on fait aujourd'hui !!

Les deux établissements ont déjà travaillé ensemble. Le rapprochement entre la musique et la danse sera une priorité, une opportunité de projets communs, un enrichissement culturel autant pour les élèves que pour les enseignants.

C'est une équipe pédagogique qui va s'agrandir et va réfléchir pour innover, créer, transformer, collaborer...

Alors pour se rassurer, on se projette dans un idéal, ancré dans des envies bien réelles : créer un atelier d'improvisation voire même de composition avec les élèves musiciens et danseurs, favoriser la connivence entre enseignants musiciens et danseurs au travers d'un langage commun, la musique du corps.

Et si, plus que le changement en lui-même, c'était l'entre-deux, la phase intermédiaire, qui devait mobiliser notre attention ? C'est ce que à quoi nous invite William Bridges :

« Un changement, c'est un déménagement, un nouveau travail, la naissance d'un enfant, la mort d'un père, l'arrivée d'un nouveau supérieur hiérarchique, ou encore une opération de fusion touchant l'entreprise où l'on travaille. Bref, le terme « changement » désigne une réalité concrète, objective.

En revanche, le terme « transition » désigne une réalité psychologique, subjective. Il ne s'applique pas aux événements extérieurs, mais aux adaptations internes que ces événements impliquent. **Un changement ne « prend » réellement que s'il est intégré par l'individu grâce à une transition.** Or, notre société parle beaucoup de changement, mais rarement de transition. C'est regrettable, car nombre de nos problèmes s'expliquent par une transition ratée »²².

A partir de cet extrait, je me pose une question : le changement est-il la surface et la transition, la profondeur dont nous avons parlé ?

L'heure est donc maintenant venue de travailler à la « transition », cette phase qui débute par une fin et se termine par un nouveau commencement, cette zone neutre où il faut savoir se désorienter pour s'orienter à nouveau, et bien connaître ses appuis pour trouver de nouveaux équilibres. Un beau défi pour une danseuse !

²² William Bridges, « *Transitions de vie* », Inter Editions, 2006

CHANGER QUOI ET POUR QUOI ?

(Pascale Pouillieute²³)

Je commencerai par parler des changements importants dans ma vie de musicienne-enseignante-directrice car il s'agit d'un cheminement qui conditionne forcément mes choix pour l'école de musique. J'aborderai ensuite les changements entrepris à l'école de musique d'Eybens, les problèmes que je rencontre et mes réflexions face à la problématique du changement dans l'école de musique.

Mes changements

Une fois mes études d'ingénieur terminées, j'ai voulu reprendre mes études musicales. Ce que je pouvais faire pour pouvoir gagner ma vie avec la musique, c'était professeur de solfège. Je découvrais alors que ça avait changé, ça s'appelait formation musicale et c'était fort heureusement pour moi beaucoup plus intéressant à enseigner que ce que j'avais connu du solfège. Miracle, non seulement, j'allais pouvoir gagner ma vie comme enseignante, mais en plus j'allais pouvoir parler de musique dans mes cours. Premier changement, de taille.

Deuxième changement, la découverte du jazz et donc de l'improvisation... Il s'est produit un déclic lorsque j'ai compris que l'improvisation permettait de mettre en œuvre des données théoriques, par exemple l'appropriation d'un mode par sa manipulation. Le lien entre la théorie et la pratique était là, dans l'improvisation.

²³ Directrice du CRC d'Eybens (38)

Germe en moi alors la conviction que c'est ce qu'il manque à l'enseignement de la formation musicale: la manipulation inventive des paramètres musicaux. Le travail dans les œuvres avec le chant, les instruments, pour construire une mémoire musicale était certes important, mais ce qui manquait, je venais de le découvrir, c'était l'appropriation des connaissances par leur réutilisation inventive. S'en suit une période de recherche, d'expériences avec mes élèves et avec moi-même, d'essais divers et variés de composition, d'improvisation, des rencontres, des lectures autour de ce thème.

Donc, si on résume, il y a eu trois étapes dans ce changement personnel :

- un questionnement (sur mon enseignement de la formation musicale)
- le désir d'improviser sans vraiment oser avec un déclic en jouant dans un groupe de Jazz.
- et, élément décisif : la rencontre d'une personne dans le même état que moi, dans la même recherche par rapport à la composition et à la création en pédagogie. A deux, nous avons osé inventer notre propre musique.

Je serais prête à conclure: pour changer, il faut être plusieurs. Importance de la rencontre dans le changement.

Être une femme

Parce que tout de même, il faut bien l'avouer, c'est encore plus dur de s'autoriser à écrire ses propres notes lorsqu'on est une femme. On se heurte, de moins en moins tout de même, mais tout de même encore à des murs d'idées préconçues qui ont des siècles et qui ne sont pas que dans la tête des autres, mais surtout dans sa propre tête.

Le fait que je suis une femme est aussi important dans le dernier gros changement en date de ma vie professionnelle, à savoir mon poste de directrice du CRC d'Eybens. Même si on rencontre de plus en plus de femmes directrices (surtout dans les associations et les CRC), ce changement est suffisamment récent pour qu'il n'existe pas de modèle préexistant. C'est-à-dire que je n'ai jamais été dirigée par une femme lorsque j'étais professeur, mes modèles en matière de directeurs sont exclusivement masculins, je dirais même plus, dans notre société, le modèle du dirigeant est un modèle masculin, même si c'est une femme qui dirige. La question est alors : comment trouver ma place entre cette féminité et le modèle masculin d'autorité?

Ceci pose le problème du modèle dans le processus de changement: pour moi, tout le travail consiste à ne pas devenir le modèle mais à inventer ce rôle (de femme directrice) en permanence (encore l'invention) avec pour seul fil conducteur : " rester moi-même", -c'est à dire essayer de comprendre ce qui se passe, prendre la décision qui me semble la moins mauvaise, faire le ménage, ne pas perdre de vue, tout de même, mes valeurs-- (me faire confiance: quand je suis outrée, ou en colère, c'est qu'il existe de bonnes raisons pour que je le sois), assumer ma manière de faire qui, si elle est féminine, n'en est peut-être pas pour autant mauvaise (mais comme je le disais précédemment, ça, on ne peut pas le savoir, car on n'a pas de références, il faut donc faire beaucoup plus d'efforts pour s'en convaincre) pour le reste, la fonction elle-même induit certains comportements.

Les changements à l'école de musique d'Eybens.

Il y a eu des changements évidents (qui se sont imposés d'eux même par référence au modèle): je suis arrivée en 2006 à Eybens, et il y avait des examens encore tous les ans (appelés auditions notées, faisant office de "contrôle continu"...) sauf en premier cycle de F.M. où la réforme avait réussi à passer par dessus les montagnes pour arriver jusque dans les murs de notre petite école afin de balayer les examens annuels. Les cours de F.M. s'appellent encore préparatoire, élémentaire, moyen...

Bien entendu, devant cela, je ne me suis pas questionnée longtemps: j'ai supprimé les examens annuels et n'ai pas rencontré beaucoup de résistance, parlant avec chacun et argumentant mon point de vue.

Pour les examens, j'ai exigé que le jury ait les partitions, car ce n'était pas toujours le cas. Par contre, je ne sais encore pas comment m'y prendre pour faire comprendre à certains professeurs, sans les vexer, que l'objectif de notre école est bien de former des amateurs épanouis et que j'aimerais en entendant les élèves, pouvoir juger de leur sens musical à travers des œuvres où ils se sentent à l'aise, au lieu de les entendre débiter à toute allure des extraits de concertos parfois méconnaissables.

Le changement de la F.M. est en cours mais je rencontre beaucoup de réticences, je m'arme de patience et surtout, j'ai l'impression qu'il ne faut pas attaquer de front car je risque de braquer les gens mais faire confiance à un changement par encerclement, par contamination, laisser les choses venir aussi par les côtés. J'espère beaucoup d'une dynamique générale qui s'installe petit à petit et d'où je vois émerger des énergies.

Une des plus importantes réticences à laquelle je me suis heurtée était l'argument: on n'a pas prévu toutes les conséquences du changement (en F.M.), il faut réfléchir plus (connaissant la personne, ça pouvait vouloir dire plusieurs années), un équilibre existe, si on déplace une pierre, tout l'édifice va s'écrouler: pas de cours de F.M. le mercredi après midi à cause du ski, pas 4 niveaux en deuxième cycle au lieu de trois parce qu'alors les parents n'auront pas assez de choix d'horaire pour un même cours etc... A cette opposition, je pense qu'il faut répondre par le droit à l'expérimentation (c'est une discussion avec Emmanuel Cury qui m'en a fait prendre conscience). Expérimenter sous-entend qu'on peut revenir à la situation précédente si ça ne marche pas, c'est plus rassurant. Une autre possibilité est de demander aussi aux experts de proposer des solutions eux-mêmes.

Comment faire en sorte que les autres s'approprient le changement ? Autrement dit: je veux bien changer si j'y trouve mon compte. Peut-être qu'il faut simplement tenir bon sur certaines actions dans sa volonté de changer et les autres voient alors que ça marche et quels bénéfices on a à en tirer.

Exemples de changements où il a fallu "tenir bon": organisation d'un Bal, paiement des inscriptions sur facture et non à l'inscription. La question de la confiance s'est révélée cruciale, et avec elle la constatation que tout changement induit du travail, du temps supplémentaire, et donc qu'il ne faut pas oublier la nécessité de se donner les moyens (financiers, humains) du changement pour éviter l'angoisse du changement.

Un exemple de changement induit par ignorance: je fais chanter ma chorale de petits avec une chorale adulte de non lecteurs, que je dirige pour l'occasion. J'ai fait un acte politique sans le savoir: une directrice qui s'occupe d'une chorale "amateur"!

Comment changer ?

Comme j'étais, en arrivant à Eybens, devant une situation totalement nouvelle: nouvelles personnes, nouveau lieu, nouvelle fonction, je me suis raccrochée à ce que je connaissais, c'est-à-dire continuer ce que j'avais entrepris en tant que professeur avec la création en essayant de l'adapter à ma nouvelle fonction. J'ai donc décidé d'amorcer le travail sur la création comme l'avait fait Éric Sprogis (mon modèle de directeur) en proposant de faire jouer aux élèves une composition de leur cru pour leur examen. J'espère aussi cette année mettre en place un groupe de travail sur la création dans la pédagogie musicale.

Le dire, c'est le faire

Le maire d'Eybens est un ancien professeur de philosophie. Il était surpris que je fasse vraiment composer les élèves et me demandait comment j'avais fait. Je lui ai répondu que j'avais juste dit que c'était possible et j'ai demandé que chaque élève présente une composition personnelle à son évaluation de fin de cycle. Tous les élèves l'ont fait et ça a aussi bien marché qu'à Poitiers. Il trouvait toujours étonnant qu'on parle des choses et qu'elles se réalisent finalement en réalité.

La parole, c'est la première concrétisation d'un projet, donc d'un changement.

Je pense pour cela que le projet d'établissement, en tant que mémoire des paroles des uns et des autres est un outil précieux dans la réalisation des changements.

Gagner la confiance pour emmener vers la découverte : je pense que pour emmener vers le changement, il faut gagner la confiance des autres. Devant le changement, le réflexe est le même pour tout le monde (surtout s'il est imposé), c'est la peur de l'inconnu. Un critique disait à propos des films de Woody Allen: ce qui est formidable dans ses films c'est la musique du générique qui sonne comme quelque chose de familier, il nous met en confiance pour nous emmener confortablement au cours du film à la découverte d'autre chose, vers l'inconnu.

La méthode révolutionnaire: imposer, tout casser pour tout reconstruire, c'est une attitude plutôt masculine. Je n'arrive pas à penser que cette méthode peut aboutir, j'ai tendance à penser que plus le coup est fort pire va être la résistance. A la révolution qui m'apparaît comme la volonté d'imposer un système, j'opposerais l'évolution, la transformation qui correspond plus à mon sens, à la prise en compte de la réalité.

Et en même temps, je culpabilise souvent de ne pas changer assez vite, ne pas imposer assez. Mon truc, ça serait plutôt de *faire changer par contamination*: donner le virus de la création, par exemple, ou le changement par germination: semer des petites graines qui vont germer et qui, espérons le, pourront assez vite envahir toute l'école de musique.

Comment ? En donnant l'exemple (travail avec l'orchestre), en saisissant les occasions de projets qui vont dans ce sens, en faisant de la création la priorité du projet d'établissement, par la formation continue, par des mesures telles que les compositions aux examens (qui relève plutôt d'une décision-expérimentation).

Mon utopie

Et si diriger une école de musique c'était la même chose que réaliser une composition collective avec l'orchestre, c'est-à-dire, effectivement, donner quelques idées, permettre aux énergies de se révéler (accueillir les idées des autres), orchestrer: ça on garde, on le met à tel endroit, ça on jette, ou on le met ailleurs, telle idée en amène une autre etc... Un mélange d'écoute, de discussions, de décisions, de propositions.

Mon utopie, ça serait de croire qu'une école de musique puisse se diriger comme on compose une musique ; on se situerait alors dans une démarche de création, mélange de hasard, d'idées et de savoir-faire (comme l'analyse Boulez), et donc par définition en perpétuel changement, ne sachant pas vraiment où l'on va mais le découvrant au fur et à mesure.

CHANGEMENT SOUS CONDITIONS....

CREER LES CONDITIONS DU CHANGEMENT, SAVOIR LE COMMUNIQUER : le rôle de la médiation dans la mise en œuvre du changement (Pascal Roland²⁴)

Mon propos va tourner autour de ces deux notions de médiation et de transformation qui posent, l'une et l'autre, un certain nombre de questions. Qu'entend-on par ces deux termes ? Est-ce qu'on parle de médiation politique, sociale, culturelle ? Le changement dont il est question est-il un changement social, institutionnel, structurel ?

J'ai décidé de travailler sur un aspect plus particulier de l'association de ces termes : en quoi la médiation culturelle peut-elle intervenir dans le changement social ?

La notion de médiation - Historique

Je vais commencer par des problèmes de dénomination. Qu'est-ce que la médiation ? D'après les dictionnaires de sociologie et d'anthropologie, il s'agit bien sûr de faire l'intermédiaire entre deux ou plusieurs choses. La définition de type psychologique me semble plus intéressante : la médiation est un processus par lequel une connaissance sensorielle se transforme en donnée intellectuelle. On voit déjà, par cette définition, que la médiation implique une transformation. C'est l'action de cette transformation qu'il va falloir essayer de comprendre. Cette approche psychologique m'intéresse parce qu'elle prend en compte les sens. On peut voir que la médiation intervient directement sur la construction des sens. Socio-anthropologiquement, on sait qu'il y a une construction de la perception : la musique, le goût, etc. ont un construit social. C'est en ce sens que l'on va pouvoir interpréter comment il y a une transformation de ce construit social dans l'appréhension des phénomènes que l'on va analyser ensuite.

Cette notion de médiation est utilisée notamment en sociologie des religions : le médiateur, dans la religion, est tout d'abord un génie protecteur qui va rapprocher les humains des divinités. Le médiateur est l'intercesseur du divin. Vous connaissez tous un médiateur très connu : Jésus Christ. On

²⁴ Maître de conférence à l'Université de Rouen

peut donc se poser la question de la présence d'une religiosité dans le cadre de nos sociétés contemporaines, qui s'exprimerait non plus directement par l'intermédiaire des grands systèmes religieux (puisque notre société est plutôt « déreligiosisée »), mais par l'intermédiaire des pratiques culturelles comme support de la diffusion des éléments de sens d'une société. La notion de médiation implique d'analyser le rôle de l'intercesseur et de la transformation nécessaire de l'intercesseur.

Un exemple chez la population des Arapech en Nouvelle Guinée (Margaret Mead, anthropologue des années 30): lorsqu'un mari estime que sa femme ne s'occupe pas suffisamment bien des cochons, il utilise un médiateur. Il s'agit d'une feuille d'arbre qu'il dépose devant le logis. A la vue de cette feuille, la femme comprend que son mari est insatisfait, ce qui entraîne des opérations de réparation.

Je cite cet exemple pour montrer qu'on est dans la logique d'une action qui se développe: l'action du médiateur va se répercuter sur les résultats de l'action des deux acteurs. L'idée centrale est que dans la notion de médiation, on a une action dynamique, donc une action de transformation des individus reliés par cette médiation.

Comment la notion de médiation culturelle se développe-t-elle en France dans les années 60 (période où l'action culturelle se développe, notamment avec Malraux) ?

On peut relever que c'est d'abord la notion *d'action culturelle* qui est développée dans les années 60-70. Puis intervient *l'animation culturelle*, et enfin la *communication culturelle* dans les années 80. Il y a donc une transformation pour aboutir, dans les années 90, à la notion de médiation culturelle, qui va devenir déterminante dans la construction du rapport à l'œuvre et du rapport au public.

La notion de médiation apparaît dans les années 90 parce que des médiateurs apparaissent dans le cadre social : au niveau familial d'abord (le médiateur intervient pour la résolution d'un divorce par exemple), puis au niveau politique et journalistique. Un système de médiateurs s'installe.

Cela amène plusieurs questions : pourquoi a-t-on besoin d'un médiateur ? Comment celui-ci intervient-il pour pouvoir dépasser l'impossibilité de communiquer qui semble nécessiter sa présence ?

Dans le cas de la médiation culturelle, on suppose que la politique de démocratisation culturelle mise en place par Malraux n'a pas porté ses fruits puisque le public disparaît progressivement. C'est ce qui entraîne, dans les années 80, la remise en cause du rapport à l'art. Cette transformation va créer une dissociation entre l'art lui-même et le « culturel ».

L'idée qui se développe dans les années 80 est qu'il faut utiliser l'art à des fins sociales, et plus seulement esthétiques. Un transfert s'est donc effectué dans les politiques d'action culturelle, de la logique artistique à une logique d'ordre social. Mais cette politique aboutit également à une insatisfaction (malgré ces modifications du rapport à l'art, on a toujours une absence de public), qui fait naître la logique de la médiation culturelle telle qu'elle se développe dans les années 90. En fait, la notion de médiation culturelle va se développer par le questionnement des musées et des institutions lyriques, qui vont chercher à élargir leur public. Cela implique de trouver un nouveau mode de diffusion des informations culturelles. La logique développée dans les années 80, était une logique de communication classique: du haut vers le bas. Cette vision hiérarchique n'a pas fonctionné car elle ne rencontrait plus les transformations sociales qui s'effectuaient: il y avait un décalage entre

les modalités de diffusion de l'information artistique et les modalités de réception.

La médiation va transformer ce lien: au lieu de raisonner de manière hiérarchique (verticale), on se met à raisonner de manière horizontale, c'est à dire à prendre en compte les satisfactions et les aspirations du public en lien avec l'œuvre d'art.

Implicitement, deux formes de médiation ont été développées dans les années 60 et 80, même si le terme n'était pas employé. Celle développée par Malraux était la *médiation par contact*, qui renvoie à la présence du divin que j'ai déjà évoquée: l'œuvre en elle-même permet l'existence de la relation à l'auteur, et ce sentiment esthétique va se traduire instantanément par le contact (c'est ce que Malraux appelait le "choc esthétique"). Dans les années 80, on passe à la *médiation par expression*: les individus vont pratiquer les activités artistiques pour accéder à la compréhension des œuvres qui leur sont proposées (avec l'idée que cette fréquentation de l'outil de connaissance va permettre d'accéder aux œuvres diffusées dans les institutions culturelles).

Ces deux modes de médiation ont abouti à une impossibilité de multiplier les publics. La médiation des années 90 va essayer de relier les deux. On s'aperçoit alors qu'il existe un problème central de conflit de valeurs entre ce qui est diffusé dans le cadre des espaces culturels et ce qui est attendu. Pour gérer ce conflit, il faut revenir à la notion de développement et de changement social, qui nécessite certains critères²⁵.

Le premier est un *facteur démographique*: les différentes générations n'apprennent pas les choses de la même manière, on est donc dans une transformation permanente. Il faut donc envisager la temporalité comme un facteur central de la transformation sociale. Un auteur allemand, Ernst Bloch, a évoqué un phénomène de di-simultanéité: les générations ne vivent pas dans les mêmes temporalités, toutes les sociétés se transforment donc à l'intérieur d'elles-mêmes, avec des temporalités différentes. On peut rapporter ce phénomène aux institutions, dans lesquelles on trouve des temporalités spécifiques en fonction de chacun des acteurs sociaux qui les constituent.

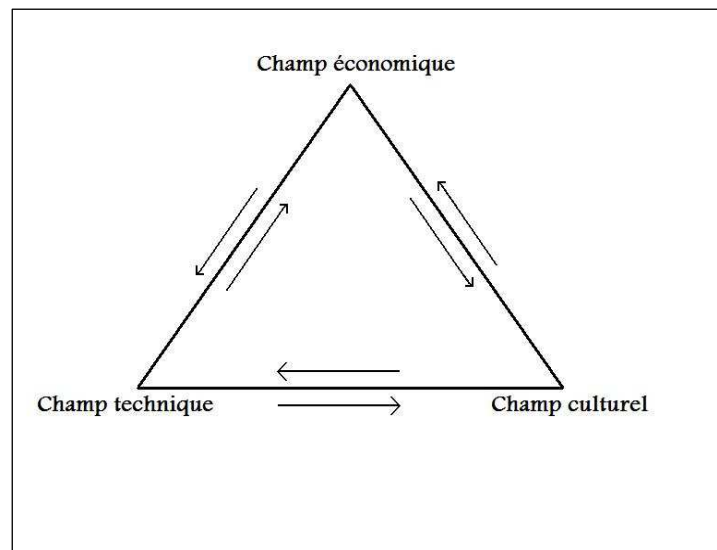
Le second facteur de changement social est un *facteur technique*. La médiation culturelle s'en empare par la multiplication des outils technologiques (par exemple le mp3).

Les deux derniers critères doivent être envisagés simultanément: il s'agit des *valeurs culturelles* et de la *logique du conflit*.

La transformation des systèmes de valeurs se fait sur une échelle temporelle assez longue (au niveau de la danse par exemple, les changements se sont déroulés sur un demi-siècle, voire davantage). Elle est importante à prendre en compte dans la médiation, puisque le médiateur doit être à l'affût de cette transformation, qui s'effectue par le biais d'un conflit entre différents groupes pour imposer la légitimité d'un système de valeurs. Entre un groupe dominant et un groupe dominé, le dominé est amené à reconnaître la légitimité du dominant (c'est le principe de la domination légitime, développé par Max Weber, et reprise par Bourdieu et Touraine). Jouer sur la transformation sociale, c'est donc jouer sur l'apport de systèmes qui vont changer la hiérarchie des systèmes de valeurs, et donc la façon de se représenter dans la société.

²⁵ Cf supra à ce propos l'intervention de Christine Castelain-Meunier.

On peut appréhender le changement social sous deux angles : en commençant par le changement culturel pour déboucher sur le changement technique et économique, ou en prenant le chemin inverse. C'est un système de rétroaction qui intervient, comme le montre ce schéma (les flèches représentent l'influence d'un domaine sur un autre).



Cette dans cette boucle rétroactive que s'insère la médiation dans la mesure où elle permet l'apparition et l'acceptation de nouveaux systèmes de valeurs. Elle est donc un élément de formation à la citoyenneté, en permettant l'insertion de l'individu dans le groupe social²⁶. De quelle manière ?

- La médiation est avant tout un lieu de circulation des systèmes de valeurs. Il s'agit donc de relever les systèmes qui sont en transformation.
- C'est aussi le lieu où l'individu prend conscience de son appartenance collective (par la pratique culturelle) : c'est donc un élément de construction identitaire.
- C'est dans l'espace de la médiation que vont se représenter les formes institutionnelles et politiques (au sens large, c'est à dire la logique de fonctionnement du pouvoir à l'intérieur d'une société).

Pour conclure, la médiation culturelle est un des éléments de la transformation sociale. Si je reprends notre questionnement initial, parler du rôle de la médiation culturelle dans la transformation sociale est une tautologie puisque la médiation en tant que telle est une transformation, car c'est elle qui permet l'accès à autrui.

²⁶ Idée développée par Bernard Lamizet

LA PLACE DE LA FORMATION DANS LES PROCESSUS DE CHANGEMENT

(Eddy Schepens²⁷)

La première chose que je voudrais dire, c'est tout le bien que peuvent nous apporter ces saynètes²⁸ dans ce genre de colloque ! Nous avons tous ri, je crois : peut-être devrions-nous revenir sur la caricature – en était-ce une ? – qui nous a été ainsi renvoyée.

Car elle indique combien nous sommes hantés, structurés même peut-être, par la question des « niveaux » : nos structures sont, on le sait, particulièrement pyramidales : il serait étonnant que nos pédagogies ne subissent pas peu ou prou l'influence de cette organisation.

Et cela me donne à penser ceci : un homme politique très en vue, aujourd'hui au « sommet » de la République et garant de nos valeurs républicaines, est parti en guerre depuis longtemps, avec quelques autres, contre le « relativisme culturel ». Le relativisme culturel est une idée, ou plutôt, une question simple posée depuis plus de soixante ans par les ethnologues. On peut l'énoncer succinctement ainsi, en deux points : une culture peut-elle énoncer une autre culture sans dénaturer cette autre culture en la faisant entrer dans un code particulier d'énonciation (la culture de l'ethnologue)? Ensuite, les valeurs produites à l'issue d'une (longue) élaboration par une culture peuvent-elles se définir elles-mêmes comme « universelles », alors qu'elles sont le produit d'une culture particulière ? Grave question en ce XXI^{ème} siècle tout de mixité, sociale, humaine, culturelle justement. La question est d'autant plus lourde et mérite la nuance qu'elle peut se traduire dans nombre de domaines, comme autant de postures idéologiques : par exemple pour nous, toutes les musiques se *valent*-elles ? Ou encore : au-delà des singularités développées par des établissements

²⁷ Professeur de Sciences de l'éducation pour la Formation diplômante au Certificat d'aptitude du CNSMD de Lyon, Directeur adjoint du Cefedem Rhône-Alpes, Rédacteur en chef de « *Enseigner la Musique* »

²⁸ Un groupe d'étudiants en théâtre du conservatoire de Poitiers ont ponctué le colloque de plusieurs interventions. Avant ma prise de parole, quelques étudiants ont théâtralisé un échange imaginaire (quoique...) entre élèves de conservatoires sur les distinctions entre niveaux et institutions : CRR, CRD, CRL, CEPI, DEM... Difficile en les écoutant de ne pas entendre une invitation à considérer le surréalisme de certaines de nos distinctions, si évidentes pour nous, ainsi que la langue de bois pédagogique et managériale derrière nos acronymes...

d'enseignement artistique, ne faut-il pas préférer une cohérence entre établissements de manière à ce que sur l'ensemble du territoire la *même* offre de formation soit faite ? Ne faut-il pas dans ce cas partir des modèles *d'excellence* ?

Cette saynète, donc, m'a fait repenser à ces débats constants dans nos métiers. Et la création annoncée de « pôles d'excellence » dans les régions me paraît « doper » encore notre trouble sur la valeur : sur son sens, sur la possibilité ou non de concevoir des excellences de nature différente – principe peu républicain jusqu'ici, mais qui ne paraît pas poser autant de problèmes chez les anglo-saxons ou dans les pays nordiques. A quelles normes les candidats à la profession artistique – nos étudiants en voie de professionnalisation – se sentent-ils confrontés, alors qu'elles sont le plus souvent non explicites. Et que par ailleurs, singulièrement dans les métiers de l'enseignement artistique, nous manquons d'une parole politique qui énonce une orientation, c'est-à-dire : s'engage. Quitte à être désavouée par le jeu électoral quelque temps après.

Comment permettre aux étudiants, futurs musiciens enseignants, dans les formations, d'avoir le temps et les moyens d'élaborer pour eux-mêmes une pensée propre, ni autiste (je fais en fonction de mes seules opinions), ni subjuguée (je fais en fonction de ce qu'il me semble que « on » attend de moi) ?

Première interrogation donc, cette question des valeurs : elle ne peut qu'être complexe. S'engager dans la réflexion sur les valeurs suppose de quitter les postures d'évidence et de certitudes, de faire place au débat, le débat exigeant à son tour des efforts de formalisation accrus et des outils de recherche plus substantiels. Les formations d'artistes doivent initier à des savoirs de vigilance, non à des savoirs de « vérité ». Ceci concerne aussi bien les questions artistiques que les questions pédagogiques.

Je voudrais revenir aussi sur l'intervention de Pascal Roland. J'envisagerais, quant à moi, la notion de *médiation* d'une autre manière.

Il est vrai que la philosophie selon laquelle André Malraux crée le premier « Ministère de la Culture » (1959) peut, à bien des nuances près toutefois, s'énoncer ainsi : il s'agira dorénavant de mettre *le peuple en contact avec les œuvres*, afin que tous puissent faire l'expérience directe, immédiate (au sens propre : sans *médiation*) de l'émotion artistique. En un sens, les promoteurs de la démocratisation de la culture espèrent que le contact direct avec les œuvres permettra enfin à toutes les populations de faire cette expérience quasi religieuse d'une communion avec les produits du génie humain, par delà les clivages sociaux. La critique de cette vision a été faite et refaite par plusieurs disciplines des sciences humaines. En sociologie, cette critique a même constitué une bonne part des travaux depuis bientôt cinquante ans. N'y aurait-il donc aucunement besoin d'être « initié » pour jouir d'une œuvre d'art – ou pour la comprendre, l'entendre, la voir ?... Ce que nous appelons souvent – à la va vite aurais-je envie de dire – « éducation » serait-elle superflue, seule la beauté ou la transcendance immédiate ayant un sens et une efficacité ? Depuis Coluche, nous savons tous que, dans une société où tous sont égaux, certains le sont plus que d'autres... Affaire de médiations, justement : celles des réseaux du milieu dans lequel on naît et on grandit, des objets qui sont proposés dans/par notre environnement, des tâches que notre rôle social nous amène à effectuer dès notre prime enfance – je pense d'abord à ce « métier d'élève » dont les sociologues de l'éducation nous ont montré combien la manière de le faire épousait d'abord la forme des cartes

sociales que nous avons tirées en naissant. Sachant cela, la notion « d'œuvre » peut-elle encore être pensée comme un « en-soi », intemporelle, capable *sui generis* de « parler » à tous et à chacun ?...

Pour nous ici, la question de la médiation est – ou devrait être ? - première. Car un établissement public d'éducation artistique ne peut éluder les thèmes suivants : la question des publics qui le fréquentent, la question des circonstances que l'on y crée pour que des occasions naissent (de découverte, d'envie, de désir), la question des types d'offre de formation que l'on y propose (des dispositifs variés, évolutifs, souples, pensés et inventifs dans leur renouvellement), la question, au fond, de la reconnaissance de l'altérité comme mission et de l'utilisation de ce qui est *autre* comme moyen. A défaut, la consanguinité rôde ; on en sait les graves inconvénients.

Alors, vous le comprendrez, la manière d'envisager l'artiste-professeur-médiateur devient plus précise, plus exigeante – plus polémique ? Car si l'on fait le pari que c'est de ce type d'artiste médiateur dont nos établissements ont besoin, comment organiser dans leurs formations les dispositifs leur permettant de penser ce rôle, de l'inventer au quotidien, dans des situations variées, de les doter d'une déontologie sans leur imposer une doctrine ? Comment les rendre, tout à la fois, musiciens polyglottes, grands spécialistes d'un domaine mais aussi généralistes, explorateurs/défricheurs de pratiques artistiques multiples menées à plusieurs, aventuriers du partage entre égaux comme avec des apprentis, en un mot : musicien en résidence dans la Cité (j'emprunte le terme à Benoît Baumgartner) ?

J'ai été frappé depuis longtemps qu'en Angleterre, par exemple, la question des « musiques populaires » ne se pose pas : elles sont incluses dans toutes les pratiques « institutionnelles », et cela ne pose problème à personne. Avons-nous un mal français avec la différence ? Ou un mal républicain avec la « valeur », la méritocratie supposant l'égalité de traitement mais symétriquement le repérage de l'excellence qui, *in fine*, distingue ?

Les travaux d'Antoine Hennion sur la musique – il n'y en a pas beaucoup dans notre domaine à part les siens, et en dehors de travaux de musicologie – nous invitent depuis vingt ans à considérer, au-delà ou en deçà des « œuvres », la somme des médiateurs qui interviennent dans sa fabrication comme dans sa perception : instruments, partitions, échelles musicales, salles, disques, musiciens bien sûr mais aussi régisseurs... La notion « d'œuvre » s'effrite tout à coup : et indique les hommes et les choses à l'œuvre, si j'ose dire. Bonne nouvelle pour des professeurs/médiateurs, que cette notion d'ouvrage. Au moins on peut commencer à penser les apprentissages et les fabrications sans être obsédés par l'essence de l'œuvre, et du respect qu'on Lui doit.

Voilà ce qui m'intéresse dans la notion de médiation. Et aussi ce sur quoi il est le plus malaisé de s'entendre dans la jungle des signifiants d'un mot aujourd'hui si utilisé qu'il recouvre bien des langues de bois.

Voici maintenant les trois idées que le souhaitais évoquer avec vous.

D'abord, un problème d'identité de ces artistes médiateurs ; ce problème doit beaucoup à ce que j'appellerais la « constitution » de l'enseignement de la musique – littéralement : comment il s'est constitué depuis « Le » Conservatoire en 1795 d'une part, et d'autre part les valeurs et les procédures qui découlent encore de cette fondation : examens, méthodes, hiérarchie, système de valeurs, notamment la coupure historique compositeur/interprète, procédés canoniques au centre des pédagogies, face à face pédagogique (traduisez : cours individuels) qui ont longtemps structuré

les établissements. Songeons d'où vient le grade « d'assistant », sinon de cette époque où le professeur de province était adoubé par Le professeur de Paris – étrange anachronisme qui hiérarchise encore notre profession.

Ensuite, nous avons bien du mal, et cela se comprend aisément au fond, à entrer dans le XXI^e siècle, parce qu'on ne sait pas de quoi il est/sera fait. Ainsi, au XX^e siècle, la musique du XX^e était « d'avant-garde ». Ce serait quoi aujourd'hui, une quelconque avant-garde ? Pourtant, nous sommes toujours les acteurs de notre temps : mais nous n'avons plus de bannières qui nous nomment. Seuls les actes peut-être : mais lesquels seront distingués ? Bien des peurs nous agitent : beaucoup d'entre elles me paraissent sourdre de nos questions d'identité ; et donc de nos légitimités.

Enfin, dans la perspective d'une « démocratie culturelle » comme alternative à la démocratisation des œuvres, revient, lancinante, la question du relativisme : toutes les formes artistiques se valent-elles, vraiment ? Tous les publics doivent-ils avoir l'occasion de devenir « apprenti » dans un établissement spécialisé ? Les musiciens-experts devenus professeurs doivent-ils en rabattre de leurs propres exigences, se contenter d'initiations diverses avec des non élèves ou des élèves non « motivés », d'encadrer ça ou là diverses animations sans réelle rigueur ?...

Ce qui nous manque, et qui relie ces trois interrogations, c'est quelque chose comme une vision d'ensemble, une politique de l'éducation artistique plus énoncée – une parole politique – qui nous permettrait de se situer, de penser, de dépasser les réflexes en formalisant des positions plus outillées, plus réfléchies – plus formalisées surtout. Ce qui nous manque : une culture professionnelle. Celle qui permet aussi de ne pas être d'accord, homogénéisé au tout de la profession, mais qui s'énonce, se discute, se propose d'avancer de bonne foi même dans la contradiction, voire le conflit.

C'est là trois registres qui m'ont amené à aborder la question de la formation des professeurs de musique depuis bientôt 25 ans : comment initier, par la pratique tant artistique que réflexive, les jeunes musiciens à la – belle – complexité de leur(s) métier(s), et de « faire avec » ce problème récurrent d'identité.

J'évoquerai dans un moment quelques pistes que nous avons tracées au Cefedem Rhône-Alpes, pour tenter d'illustrer quelque peu une – pas « La » - manière de se sortir de cette difficile équation des formations quand on souhaite engager ces étudiants dans l'époque qui vient, qui en fait est déjà là, demain se déroulant déjà sous nos yeux à travers un cortège de techniques qui bouleversent totalement la production de la musique et pas seulement sa diffusion ;

Au préalable, je voudrais revenir sur un problème de fond, me semble-t-il, celui de la formation des amateurs, thème qui souvent laisse perplexe les jeunes professionnels qui se posent la question de leur identité face à ce public « de base » des établissements. Je me permets de me citer moi-même, il y a quelques jours lors d'un colloque organisé par la DMDTS sur cette question :

« Cet usage – très français ? - de définir l'amateur par la négative peut s'éclairer de quelques travaux. Ce thème continue à faire débat et mériterait d'être creusé²⁹. Il y a notamment les travaux d'une chercheuse en sciences politiques, Noémi Lefèbvre, dont l'objet de la recherche est la musique et la comparaison plus particulièrement des traditions musicales en France et en Allemagne. Dans cet article, elle indique que la particularité de la France dans le domaine musical s'est constituée autour d'une conception : celle de la perfection comme valeur. Écoutons-la :

« L'éclairage de la pensée allemande sur la complétude de l'art nous ouvre à cette idée étonnante et créatrice au regard du contexte de notre histoire institutionnelle : l'apprentissage de la musique autorise une reconnaissance de la présence de la musique en tant que perfection en soi *par essence*, et non seulement *par valeur*, perfection qui n'empêche en rien le travail de perfectionnement technique, mais en laisse vivre le désir grâce à la présence immédiate de l'art dès le début de la formation de l'élève. » Elle ajoute : « On pourrait dire qu'en Allemagne, il est impossible de ne pas jouer de musique en apprenant la musique, tandis qu'en France, il est impossible de jouer de la musique avant d'avoir appris la musique ».

L'Allemagne a en partie construit son identité autour de la musique, là où la France a choisi en 1793 sous l'empire de la Raison, de créer le Conservatoire. L'enseignement spécialisé de la musique a peut-être conservé ce que j'appellerais la « constitution » de ses origines. Comment renouveler cette « constitution » (terme à la fois biologique désignant les mécanismes permettant à un organisme de fonctionner, et terme juridique et politique, au sens de la Loi fondamentale d'un Etat).

On ne peut que constater la multiplication effective des modèles d'enseignement/apprentissage de la musique tant dans les lieux institutionnalisés ou proches de ce modèle, que dans les « nouveaux » lieux : nous ne pouvons nous contenter de continuer à n'y voir que des différences esthétiques entre musiques différentes.

Lors d'un de mes déplacements dans la région de Nantes il y a quelques années, j'ai discuté avec des enseignants et directeurs de petites structures qui me disaient qu'aujourd'hui, ce que veulent les parents, ce n'est pas que les enfants apprennent la musique mais qu'ils en fassent. Y aurait-il une démagogie à faire faire immédiatement de la musique ? Voilà qui nous renvoie aux réflexions de Noémi Lefèbvre que je viens de citer. Questions de pays, d'époques, de conceptions, politiques et artistiques. Pour ma part, je me réjouis de ce que le pédagogue puisse aider les « apprentis » à faire de la musique : nous rendons impossible le métier de pédagogue quand nous pensons les stratégies dont il aura besoin pour « motiver » les élèves à apprendre la musique... avant d'en jouer. Aristote disait :

« Ce que nous avons à apprendre pour le faire, c'est en le faisant que nous l'apprenons ».

Comment accompagner cela, voilà la question. »

²⁹ « Enseigner la musique » n°9-10, CEFEDEM Rhône-Alpes et CNSMD de Lyon, 2007, www.cefedem-rhonealpes.org).

Je vous livre une réflexion très fine, mais aussi très exigeante, de Peter Renshaw³⁰, ancien directeur de la Guildhall School of Music and Drama de Londres – (J’en profite pour faire une page de publicité pour la revue « *Enseigner la Musique* »)... :

« La plupart des institutions artistiques sont sujettes à des contraintes de budget, des restructurations, des réagencements des priorités et des changements d’organisation du travail, au milieu d’une industrie de plus en plus vulnérable. Cela engendre très facilement une atmosphère de stress et d’incertitude, ce qui signifie que toute discussion sur des questions fondamentales doit ouvertement reconnaître des sentiments de crainte, de colère, d’appréhension et de doute. Le personnel et les étudiants doivent avoir la possibilité de partager leurs aspirations et tout sentiment de vulnérabilité émanant des possibles changements. Cela ne pourra pas s’accomplir en limitant le dialogue à des réunions de comités formels. Les comités remplissent une fonction très différente des processus informels, qui offrent des opportunités de dialogue bien plus larges qu’au sein d’une institution. La clé pour s’assurer qu’un dialogue franc est en train de s’installer dans une institution, réside dans l’adoption d’un style de leadership sincèrement ouvert et propice. Cela implique un grand éventail de compétences et d’attitudes, telles que l’écoute active, l’empathie, la capacité à poser des questions appropriées, à relativiser et, le plus important, la capacité à faire des liens. Une telle démarche collective invite inévitablement une institution à réévaluer sa distribution de la connaissance et de l’autorité, en passant de structures mécanistiques de management à de vastes opportunités de gestion et de responsabilités partagées. Cela rend en effet les processus et les procédures plus valables et plus transparents, et cela permet à toute l’équipe et aux étudiants de faire entendre leurs voix dans la décision de leur propre avenir. Cela ne peut être que profitable à la vie et au travail d’une institution [...] Le défi ultime lancé au leadership est : comment permettre à une institution de s’adapter efficacement au changement, comment affronter le changement et l’incertitude avec une vision partagée de l’avenir ? En fait on ne peut imposer le changement aux individus. Les conditions doivent en être créées, qui permettront de nouvelles structures, de nouvelles pratiques et de nouveaux styles, afin d’évaluer organiquement dans le cadre de priorités réaménagées. »

Je voudrais aussi citer mon ami (belge) Luc Carton, philosophe fort impliqué dans l’éducation populaire et l’éducation permanente :

« Toute la population sait depuis longtemps faire bien plus que ce qu’on l’autorise à faire ».

Si on prend aujourd’hui le cas des musiques actuelles, des harmonies et des fanfares (dans le temps, et encore aujourd’hui), des bagads, si on considère Internet et les nombreux logiciels aujourd’hui libres de droit, et, au-delà, l’ensemble des systèmes d’échanges, tant sociaux que logistiques, permis aujourd’hui par l’explosion des techniques, je me dis parfois qu’il y a peut-être déjà longtemps que nous n’avons plus besoin des écoles de musique... Ce qui me navre, croyez-le bien. Car elles seules peuvent procurer/dispenser des choses essentielles : la comparaison par l’activité de *toutes* les pratiques ; non pour devenir « savants », mais pour comprendre le besoin de l’homme à fabriquer et écouter de la musique (ou à danser, etc...), et pour se créer des points de repère, des occasions d’invention... Mais aujourd’hui, l’essentiel de la musique qui se produit ne passe pas par les

³⁰ Voir un autre article de Peter Renshaw in *Enseigner la Musique* n° 8, Cefedem Rhône-Alpes/CNSMD de Lyon, et des références sur Internet à la fin de ce numéro de la revue.

institutions. Certains y ont vu l'opportunité de créer un marché, payant bien sûr. L'autodidaxie est une question que l'école d'art doit traiter : comprendre les phénomènes qui s'y attachent est selon moi une priorité (en remarquant que l'autodidaxie « pure » n'existe pas, c'est un mythe comme le faisait remarquer le philosophe Paul Ricœur : nous apprenons toujours seul, même lorsqu'on nous enseigne, mais au départ de ce qu'autrui a laissé comme traces qui nous permettent de faire des apprentissages).

Reprenons encore ce que dit Peter Renshaw que j'évoquais tout à l'heure, En Angleterre on parle aujourd'hui de « community musician », c'est-à-dire l'idée d'un « musicien communautaire ». L'expression est difficile à traduire en français. Au Cefedem Rhône-alpes, nous parlons de « musicien dans la cité ». Ce sera d'ailleurs le thème d'un séminaire animé par nos étudiants au CNSMD de Lyon dans le cadre de la formation au CA dans trois mois. Renshaw rappelle qu'il y a une culture dite « héritage savant », et une culture vernaculaire (il ne dit pas « populaire »). J'intervenais dernièrement à Louvain la Neuve dans un colloque sur le thème « Musiques populaires : une exception francophone ? ». Le chercheur (anthropologue et musicien) qui a ouvert le colloque a dit ceci : « Je suis venu voir justement pourquoi en France on continue toujours à penser que les musiques populaires c'est différent. Pour nous, universitaires ou praticiens, dans tous les secteurs, nous avons été élevés au biberon du rock, des Beatles, et ça ne nous pose aucun souci. Jusqu'où la logique de l'intervention publique fait-elle qu'on continue à sérier les deux ? » Le colloque n'a pas apporté de réponse, c'est le moins qu'on puisse dire.

Cette division culture populaire/culture savante est un thème traité depuis très longtemps. Une série de travaux ont été faits, dans toutes sortes de disciplines. Mais je pense d'abord aux expériences très concrètes et aux écrits très engagés de Célestin Freinet, c'est-à-dire du côté de ceux qui ont (re)pensé l'école, et plus fondamentalement les lieux de culture.

Ce classement en CRR,CRD, CRL et en niveaux d'élèves - DEM, futurs CEPI...- ressemble étrangement à la proposition de Bernard Sarette, fondateur et premier directeur du Conservatoire de Paris, qui propose en 1812 un schéma d'organisation des conservatoires... en quatre niveaux !

Mais la République à l'époque a estimé qu'elle n'avait pas les moyens de réaliser un tel plan... Les communes s'en chargèrent. Cela vous rappelle-t-il quelque chose ?...

Peter Renshaw évoque aussi la distinction aujourd'hui plus que jamais nécessaire entre « connaissance explicite » et « connaissance tacite ». Une connaissance explicite, c'est ce que je peux dire, produire, faire. La connaissance tacite, c'est ce que nous pouvons actualiser dans un acte, sans que pour autant nous ne puissions en rendre compte oralement ou par écrit, en explicitant notre geste. Non que cela soit impossible : simplement, nous n'en avons pas toujours besoin socialement (on peut noter toutefois que le passage à l'explicitation d'un acte « pratique » réussi peut être très utile lors d'un apprentissage en tant que formation pour d'autres actes, dans d'autres contextes). Nos amis de la saynète de tout à l'heure ont su incarner leurs intuitions tacites sur nos hiérarchies dans une mise en scène fort parlante...

Peter Renshaw distingue aussi, comme beaucoup de nos collègues professeurs de musique anglo-saxons, deux notions : *formal* et *informal teaching*. Il s'agit simplement de se rappeler que nous apprenons aussi, et même beaucoup, sans enseignement direct, de face à face, à travers des tâches qu'on nous donne à faire, ou qu'à défaut de bénéficier d'un « médiateur » nous nous inventons pour

arriver à résoudre tel ou tel défi que nous nous proposons par *désir* : arriver à jouer tel morceau, à la manière de ou aussi bien que X, etc ...

*[Pour plus de clarté s'agissant de la description de certains aspects des « tâches » auxquelles nous confrontons les étudiants du Cefedem Rhône-Alpes, je renvoie, en annexes de cette communication, à deux articles parus dans **Enseigner la Musique** n° 9/10 : « Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes », et « De la culture musicale », par Dominique Clément]]*

Depuis 2003, vous pouvez trouver sur le site du Cefedem Rhône-Alpes un document intitulé : « Le métier de professeur dans l'enseignement spécialisé de la musique ». Pour nous, il s'agit là d'une intention, dont nous aimerions débattre avec l'ensemble des acteurs de la profession.

Il y a aussi, disponible sur le site depuis deux ans, un document qui annonce aux futurs candidats le contrat moral cadrant les démarches et le sens des études proposées : « Charte des Etudes au Cefedem Rhône-Alpes ». Il y est notamment question des espaces « sécurisés » dans lesquels tout étudiant - au sens littéral : en train d'étudier et de chercher – doit pouvoir évoluer.

Si j'avais un souhait à formuler ici, dans cette assemblée essentiellement composée de directeurs, ce serait le suivant : faire tout ce que nous pouvons pour (re)donner du pouvoir aux professeurs d'art sur les contenus artistiques et les dispositifs pédagogiques. Je ne vois pas d'autre solution si l'on prend au sérieux la nécessité de l'invention qui caractérise ces métiers. « animateurs d'équipes » : il me semble que c'est comme cela que la Charte de l'enseignement artistique définit la fonction de directeur/directrice...

Partager la responsabilité, en quelque sorte. Cela ne se fait pas du jour au lendemain. Bien sûr. Alors : comment préparons-nous les lendemains ?

Je terminerai par une citation de Luc Carton, que je sollicite beaucoup pour le moment parce que nous sommes dans une époque terriblement difficile et très inquiétante. Luc Carton parle en ces termes de l'éducation populaire :

« Le professionnel s'implique comme acteur. Il a un intérêt personnel, politique ou poétique engagé à l'action ». On ne travaille pas pour les autres, on travaille à l'émancipation collective qui passe par l'implication de soi. On est dans une action instituante avec lui, on fête quelque chose qui a du sens et de l'institution on n'est pas institué « pour lui ». [...] Ceci suppose de mettre en place des choses qui risquent d'échapper de nous échapper car c'est dans le désordre de cet inconnu que peut naître la démocratie ».

Je vous remercie et nous souhaite à tous bon courage.

Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants

au Cefedem Rhône-Alpes
(Jean-Charles François, Eddy Schepens,
Karine Hahn, Dominique Clément³¹)

Texte présenté à la Guildhall School of music and Drama le 17 février 2006
Dans le cadre du colloque « The Reflective Conservatoire : Apprentices and Sorcerers ? »³²

Introduction

Cet article traite d'un des aspects artistiques du programme de formation des professeurs de l'enseignement spécialisé de la musique, développé depuis l'année 2000 dans le cadre du Cefedem Rhône-Alpes. La réunion dans un même programme d'étudiants issus du jazz, des musiques actuelles amplifiées, des musiques traditionnelles, des disciplines instrumentales et vocales du secteur classique et du champ de la formation musicale a amené l'équipe pédagogique à développer dans le domaine de la pratique artistique des projets de réalisation musicale dans un processus de contractualisation. Ces projets débouchent, à l'issue du programme d'études de deux années, sur des présentations publiques dans divers lieux. Les projets ont pour but de développer des capacités dans le domaine de l'expression artistique en renforçant chez chaque étudiant une forte identité esthétique, et en même temps en lui ouvrant des perspectives sur des pratiques musicales encore inconnues pour lui.

Il faut rappeler brièvement que le programme de formation dans les Cefedem est défini autour d'un équilibre entre quatre domaines d'études :

- a) Pratique musicale et développement artistique
- b) Sciences de l'Éducation et culture pédagogique
- c) Culture musicale
- d) Pratique pédagogique

Cet article décrit la manière dont s'organise, à Lyon, dans notre Centre, le premier de ces domaines d'études : la pratique musicale et le développement artistique. La question que nous avons été amenés à nous poser était la suivante : comment envisager le rôle des futurs professeurs, en tant qu'artistes, dans une société en pleine mutation ?

Une première réponse à cette question peut se formuler ainsi : en France, l'enseignement dans les écoles de musique et les conservatoires est devenu la première source d'emploi pour les musiciens. Depuis 1970, la création de nombreuses écoles de musique permettent à des enfants de pratiquer un instrument ou la voix : ce développement sans précédent a permis aux musiciens de trouver dans ces établissements spécialisés une source de rémunération stable, qui leur laisse le temps de développer leurs propres activités professionnelles. Cette tendance correspond à la fois à la croissance du nombre de musiciens professionnels, à l'augmentation très nette des personnes intéressées par une pratique musicale, et à une raréfaction parallèle de l'emploi dans le monde de la production de concerts. La société électronique encourage le grand public à être beaucoup plus impliqué dans une pratique musicale, et dans la production musicale elle-même, en même temps qu'elle encourage la consommation de musique. Il est aisé de constater une des conséquences majeures qu'entraîne cette situation, et qui ira en s'accroissant : les artistes auront de plus en plus à se confronter avec des logiques de *médiation* entre les demandes de participation active du public et les offres de la création artistique imaginative. Il sera sans doute de plus en plus nécessaire que les artistes se forment à l'enseignement, et de

³¹ Jean-Charles François est compositeur, percussionniste, Directeur du Cefedem Rhône-Alpes (jusqu'en 2008) ; Eddy Schepens est professeur de sciences de l'éducation au CNSMD de Lyon, directeur adjoint du Cefedem Rhône-Alpes ; Karine Hahn est harpiste, professeur de musique d'ensemble au Cefedem Rhône-Alpes et coordinatrice de la formation "travailleurs" de ce Cefedem ; Dominique Clément est clarinettiste, compositeur, professeur de culture musicale au Cefedem Rhône-Alpes.

³² Et publié dans *Enseigner la Musique* n° 9/10, Lyon, 2007, Cefedem Rhône-Alpes et CNSM de Lyon

manière générale à toutes les activités liées à l'éducation, notamment celles relatives à l'action culturelle. Mais cela implique aussi que le professeur de musique ait à sortir d'un rôle qui le limiterait à ne rencontrer que de bons élèves dans le cadre de cours individuels.

Quel est le rôle que doit jouer le professeur de musique ? Dans un document qui tente de définir les missions, les fonctions et les compétences du professeur dans le domaine des pratiques musicales, nous avons défini cinq missions fondamentales incarnant un système de valeurs éducatives³³:

- a) « L'enseignant a une mission éducative qu'il mène en permettant l'accès à une pratique musicale ».
- b) « L'enseignant est l'agent d'un pôle culturel ».
- c) « L'enseignant a une culture professionnelle de l'enseignement de la musique ».
- d) « L'enseignant doit susciter et encadrer des pratiques amateurs ».
- e) « L'enseignant doit faire vivre des patrimoines, mais il doit aussi "inventer" les pratiques. »

Le document explicite ce dernier point : en se focalisant sur la deuxième de ces missions, le professeur de musique doit se considérer comme un artiste en résidence dans la cité et comme une ressource pour la population du lieu dans lequel l'école de musique est implantée. Le document indique que, pour jouer pleinement ce rôle, « [l'enseignant] doit connaître l'histoire en matière de politiques culturelles, les divers publics et groupes sociologiques en présence »³⁴. Notre texte est sur ce plan en écho avec le programme *Connect* de la Guildhall School of Music and Drama (Peter Renshaw, 2005 ; *Connect*, 2004a, 2004b): les projets menés en partenariat avec des organisations extérieures à l'école de musique locale, tels des centres socioculturels, des écoles, des associations ou des groupes non-formels, devraient constituer une part importante de l'activité d'un professeur.

Si l'on essaie de définir le type de musicien à même de mener à bien un tel programme, il apparaît qu'une identité musicale basée sur de solides fondations artistiques devrait être combinée avec la capacité d'ouverture à un champ très large d'approches différentes de la pratique musicale. Cette ouverture peut être mesurée et nourrie à partir de l'identité musicale principale (qui peut évoluer et changer tout au long de la vie), mais elle devrait toujours dépendre du contexte local dans lequel le musicien exerce. Il ne s'agit donc pas de connaître toutes les formes d'expression musicale développées à travers le monde, ni d'apporter quelques couleurs exotiques à une pratique qui resterait inchangée dans son fondement : il est bien question, dans cette perspective, d'être prêt à développer de nouvelles compétences musicales en fonction des contextes particuliers, et ceci sur toute la durée de la vie professionnelle. C'est ainsi que le musicien du futur n'est pas un encyclopédiste des comportements musicaux, mais quelqu'un qui approche la notion d'inventivité de manière toute particulière : l'inventivité est ici entendue moins du point de vue de l'objet artistique et de son élaboration que du point de vue des interactions artistiques entre les gens. Aujourd'hui, la condition la plus essentielle de la réalisation d'un tel programme est que l'instrumentiste ou le chanteur comprenne et admette qu'il ne peut plus se contenter d'être un bon interprète, mais qu'il doit devenir l'acteur à part entière d'un processus artistique. Ce processus (qui reste distinct de la notion d'œuvre d'art) implique que le musicien devienne inventeur de médiations, c'est-à-dire quelqu'un qui est capable de mettre en jeu une coopération avec autrui (musiciens amateurs ou professionnels, musicologues, chercheurs en sciences sociales, acteurs du monde des arts, étudiants, publics divers, etc...).

³³ "Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé. Essai de définition des compétences et de procédures d'évaluation", Document de Travail, Cefedem Rhône-Alpes, 2003. Consultable en ligne : www.cefedem-rhonealpes.org.

³⁴ Id., p.4.

Cette dernière compétence ne limite pas le champ de l'invention à un nouveau genre d'instrumentistes, fussent-ils créateurs, improvisateurs, collaborateurs privilégiés des compositeurs de la création musicale contemporaine. Elle s'applique tout aussi bien aux pratiques patrimoniales ou aux musiciens qui se préoccupent de maintenir en vie des traditions. L'augmentation extraordinaire des informations mises à la disposition du plus grand nombre à travers les médias électroniques, tout comme l'élargissement des répertoires historiques connus, détruisent la possibilité que les praticiens éduqués puissent avoir accès, par le biais d'une capacité à déchiffrer rapidement des partitions, à la totalité de la production musicale de l'humanité, envisagée comme la collection universelle de chefs-d'œuvre s'inscrivant hors du temps historique. L'interprétation des œuvres du patrimoine est considérée aujourd'hui de plus en plus en termes en fonction du contexte historique particulier qui a permis à l'œuvre d'émerger : ce qui pose, entre autres, la question des interactions entre les musiciens et les conditions matérielles et acoustiques qui prévalaient à leur époque. Cette tendance à la *contextualisation* rejoint celle de la diversité des pratiques de l'art contemporain, celles aussi de l'usage des supports matériels, des médias, des lieux de diffusion et des interactions sociologiques. Ces conditions nouvelles de la manière de faire de la musique créent de nombreux problèmes à ceux qui sont chargés de l'enseignement de la pratique musicale. On a en effet parfois l'impression que les particularités locales ou les produits de la culture industrielle viennent menacer directement l'universalité des savoirs et leur incontournable qualité. La fonction du professeur d'instrument ou de la voix invite ceux-ci à continuer d'initier les élèves à la diversité des pratiques musicales et des styles, sans qu'ils aient pour autant la possibilité d'entrer réellement dans l'essence profonde de chaque sujet enseigné.

La bonne nouvelle toutefois est que l'essence d'une œuvre d'art n'est que circonstancielle, liée à un temps et un lieu particuliers, et que la "réinvention" des œuvres du passé n'est qu'une fiction tant, à son tour, cette réinvention dépend de circonstances singulières et que, comme telle, elle est susceptible d'interprétation - ce mot résonnant ici de manière toute particulière.

C'est ainsi que la tâche de l'enseignant (ou de toute personne occupant un poste de médiation) est de réinventer un contexte *fictionnel*³⁵ propre à un lieu déterminé, à des élèves spécifiques, et à une temporalité particulière. C'est une illusion de croire que nous pouvons exiger des professeurs qu'ils soient capables de jouer tout ce qu'ils auront éventuellement à faire apprendre, tout comme de penser qu'ils ne doivent enseigner que ce qu'ils sont capables de jouer. Dans le futur, les professeurs seront de plus en plus obligés de devenir des inventeurs de processus d'apprentissage, et en ce sens, ils serviront moins que ce n'est le cas aujourd'hui de modèles à imiter. Ils doivent en conséquence être encouragés à historiciser les œuvres musicales que vont jouer leurs élèves et à transposer ce processus historique au niveau de leurs élèves. Mais dans leur propre pratique musicale, les professeurs de musique doivent au minimum avoir fait un parcours substantiel dans une pratique artistique, s'inscrivant dans un contexte précis.

Un dernier axe de questionnement apparaît alors : comment réconcilier la théorie musicale avec les pratiques ? Cette question n'est pas nouvelle, mais l'interprétation dépend aujourd'hui encore davantage d'une transmission orale de maître à élève, selon une tradition qui tend à demeurer non explicite, que de la réflexion analytique du contenu d'une œuvre d'art. L'élégance intellectuelle ou la finesse des exposés lors des cours liés à la théorie de la musique ne semblent pas avoir des influences décisives sur les attitudes des interprètes dans ce domaine. Ce n'est que lorsqu'ils sont confrontés avec des procédures « en dur », qui déplacent d'une manière radicale les routines enracinées dans la pratique, que les interprètes sont obligés de réexaminer leurs options traditionnelles. C'est ce qui se passe, par exemple, lorsque quelqu'un qui n'a jamais fait cela se met à improviser dans un style donné, ou lorsqu'on a à apprendre le jeu spécifique d'une version plus ancienne de

³⁵ Nous utilisons ici le terme *fictionnel* pour rappeler que toute aventure humaine s'inscrit dans le récit que nous en faisons, parfois à nous-mêmes, et que la perception d'un contexte est toujours le fruit d'une re-construction déterminée par le sens de nos récits. Par ailleurs, toute situation pédagogique, comme toute situation de médiation, est toujours un *artefact*, littéralement "un produit de l'art", visant à organiser des circonstances favorisant l'émergence de quelque chose qui ne se passerait peut-être pas ou sans doute pas sans elles. L'école, en ce sens, est fondamentalement un artefact : elle permet, ou devrait permettre, de faire advenir auprès du plus grand nombre ce qui n'advierait pas pour eux naturellement, c'est-à-dire *culturellement*.

son propre instrument, ou le jeu propre à une version de son instrument tel qu'il se pratique dans une autre tradition musicale.

Lors des dix premières années du Cefedem Rhône-Alpes, nous avons mis en place un système traditionnel d'études dans le domaine de la pratique musicale, basé sur la rencontre hebdomadaire entre un étudiant et un professeur de sa discipline (un professeur de flûte pour un étudiant flûtiste), externe à l'équipe du centre. Cette formule débouchait sur une épreuve finale lors de laquelle l'étudiant jouait un court programme devant un jury extérieur. Cela reproduisait à l'identique ce que les étudiants du secteur classique avaient vécu pendant les 10-15 ans qu'ils avaient passé dans le cadre de leurs études dans un conservatoire : souvent, c'est le professeur qui définit ce dont l'élève a besoin, et l'élève n'a que peu d'occasions d'exprimer ce qu'il ressent au sujet de sa propre situation. Dans notre cas, l'implication des étudiants dans cette partie du programme était minime, et les professeurs se plaignaient du manque de temps alloué à la pratique de l'instrument, et de ce qu'ils percevaient comme des exigences exagérées des autres domaines du programme d'études.

En 2000, nous avons complètement modifié notre programme d'études afin d'accueillir des étudiants en jazz, en musiques actuelles amplifiées et en musiques traditionnelles aux côtés de leurs collègues du secteur « classique ». L'enjeu de l'accueil de toutes les musiques a été, premièrement, de reconnaître les spécificités de chaque genre musical, et de rendre obligatoire la rencontre entre tous les étudiants autour de projets communs dans lesquels ils auraient à collaborer. Deuxièmement, il a fallu faire face à une différence de culture entre, d'une part, une tradition d'enseignement formalisée à l'extrême mais impliquant peu de contacts avec des présentations publiques, et d'autre part des expressions musicales basées sur des formes atypiques ou informelles d'apprentissage impliquant des interactions immédiates avec un public. Troisièmement, nous avons souhaité confronté deux démarches très différentes : ainsi le secteur classique a-t-il eu tendance à développer chez les musiciens une identité instrumentale ou vocale supposant une capacité à être prêt à jouer n'importe quelle musique *pourvu qu'elle soit écrite*, tandis que les autres types de musique ont tendance à encourager leurs musiciens à affirmer fortement leur identité musicale personnelle. Dans ces musiques, on adopte souvent une posture qui consiste à ne développer que les apprentissages techniques nécessaires à cette identité. Il s'agissait donc, dans l'élaboration de notre programme de formation, de trouver les solutions qui prendraient en compte tous les ingrédients de cette intéressante mais complexe équation.

Deux concepts ont émergé : d'une part les étudiants auraient à définir et à réaliser des projets artistiques, sur la période de deux ans correspondant à la durée de la formation ; d'autre part, ces projets seraient régulés et évalués sur la base d'un contrat liant chaque étudiant au centre pour chacun de ces projets, en fonction d'un certain nombre de contraintes définies par l'institution.

Description des projets de réalisation musicale au Cefedem Rhône-Alpes³⁶

Selon la définition des projets de réalisation musicale au Cefedem Rhône-Alpes, chaque étudiant doit formuler et réaliser un projet dans trois types de contextes musicaux :

1. La pratique dominante de l'étudiant
2. Une pratique musicale voisine
3. Un travail sur un genre musical éloigné

Dans le premier projet (la pratique dominante de l'étudiant), il s'agit pour l'étudiant de travailler à partir de son désir le plus cher, dans le cadre esthétique qui l'attire le plus, utilisant les points forts de sa pratique musicale. Les objectifs de ce projet sont d'une part de proposer aux étudiants un moment artistique fort dans ce qu'ils

³⁶ Cette partie reprend des éléments du texte définissant les projets de réalisation musicale, texte distribué aux étudiants du Cefedem Rhône-Alpes en début de formation.

considèrent comme l'aspect le plus significatif de leur pratique musicale, mais aussi d'autre part de se forcer à aller le plus loin possible dans la cohérence d'une démarche artistique. C'est pourquoi ce projet n'est pas une simple répétition de ce que l'étudiant a déjà bien fait dans le passé. Il s'agit plutôt de ré-envisager sur de nouvelles bases sa propre pratique musicale, et de l'enrichir à travers l'approfondissement de ses savoirs en se fixant à soi-même des défis d'ordre artistique. Cette notion de "défi" qu'on se lance est très importante. Elle ne peut toutefois se confondre avec un simple exercice de virtuosité, et il ne s'agit pas de "dépasser ses limites" pour le plaisir de faire une performance : c'est la capacité à développer une cohérence artistique qui est en jeu.

Dans le second projet (une pratique musicale voisine), l'étudiant doit aborder un style qui lui est peu familier. Il peut s'agir d'un répertoire qu'il a peu abordé jusqu'alors, ou d'un style de musique qu'il connaît peu ou mal, tout en restant dans le voisinage de sa propre pratique dominante. Par exemple, un instrumentiste classique aborderait la musique baroque, ou la musique de la fin du XXe siècle, si la connaissance de ces répertoires s'avère chez lui limitée. Un étudiant en musiques actuelles amplifiées aborderait le rap, s'il est surtout un musicien de rock. Un étudiant en musiques traditionnelles irait voir du côté des musiques géographiquement voisines de sa compétence principale, ou découvrirait par la pratique d'autres formes stylistiques de sa propre musique qui lui sont encore inconnues.

Dans le troisième projet (un travail sur un genre musical éloigné), il s'agit de grouper d'une part des musiciens appartenant au style de musique de l'étudiant et d'autre part des musiciens spécialistes d'un autre genre musical. L'étudiant devra avoir peu de familiarité avec le genre choisi. Il a pour mission de créer un moment musical incluant cette nouvelle pratique ainsi « découverte ». L'étudiant peut aussi, plus simplement, s'intégrer dans un groupe pratiquant la musique de ce genre qui lui est peu familier, en allant le plus loin possible dans une confrontation sérieuse avec toutes les procédures qui en font sa substance particulière.

Les trois projets doivent tous aboutir, sous une forme ou une autre, à une présentation devant un public autre que celui constitué par la communauté immédiate du Cefedem. Il n'y a pas d'obligation que ces présentations soient faites sous la forme de concerts. Par exemple, le produit du projet peut être un enregistrement, une réalisation discographique formalisée, ou bien une conférence, ou encore une composition, et. Toutefois, la présence d'un public réel est nécessaire. L'étudiant est complètement responsable des partenaires, musiciens ou autres personnes, qui participent à son projet, de son organisation matérielle, il est aussi responsable des négociations à mener avec les diverses institutions concernées.

L'étudiant doit en outre réfléchir sur les diverses manières de présenter ses divers projets devant un public. C'est ainsi que les présentations publiques doivent correspondre à des intentions précises et à une volonté de se donner les moyens de les concrétiser. Il peut être nécessaire de mener des recherches et des enquêtes longtemps avant l'événement pour arriver à la réalisation de ces intentions. Une publicité suffisante et réfléchie doit être assurée pour inciter un public à venir. Mais souvent, cela ne suffit pas. Il est important, par exemple, que l'adéquation des réalisations musicales et des publics pressentis soient sérieusement réfléchie, et que les choix se justifient : en cela, c'est aussi une formation aux rôles et missions que se donnera le futur musicien/enseignant. Les enjeux sont sociologiques, éducatifs, culturels et politiques (au sens de « politique culturelle ») autant qu'artistiques.

Un grand choix est laissé aux étudiants sur la forme de ces prestations, à condition qu'il soit assumé en connaissance de cause. Trois éléments doivent être pris en compte dans l'élaboration de chaque concert dans une dimension d'interaction : a) le public, b) l'espace et la durée et c) le contenu artistique. Les liens d'interactivité entre ces trois éléments peuvent être pensés en totale adéquation, c'est-à-dire, ce qui est présenté correspond complètement aux attentes du public. Ou bien au contraire ils s'inscrivent dans un contexte qui innove par rapport à ces attentes, et qui les remet en cause. Il est possible (et sans doute souhaitable) de combiner ces deux pôles. De toutes façons, l'étudiant doit analyser les moyens d'éveiller l'intérêt du public, voire même d'envisager la possibilité d'une participation plus active du public. Il doit prendre en compte l'histoire du lieu de la présentation, prendre soin de définir la durée de l'événement ; il lui

faut prendre en considération les aspects techniques d'une prestation de ce type. Enfin, il doit s'assurer d'un positionnement clair de ses partenaires, afin de ne pas être dépossédé de son projet.

Le concept de projet

Le concept de projet est un sujet délicat à traiter. D'une part, la notion de *projet* correspond à une nouvelle sensibilité dans le cadre structurel de la société électronique, laquelle tend à disséminer ses activités dans une mosaïque de particularités, selon un dédale complexe d'interactions toujours changeantes, et dans une succession de périodes temporelles limitées et éphémères. Mais, d'autre part, la généralisation de la notion de projet à toutes les activités humaines crée une grande instabilité dans la vie professionnelle, qui se réduit souvent à une alternance d'expériences chargées d'énergies et de périodes de vide absolu. Une question aiguë se pose à l'organisation des activités par projets : en effet, on peut se demander dans quelle mesure cela remet en cause l'existence d'institutions permanentes, tout en permettant le cas échéant à des groupes d'intérêts particuliers, autoproclamés "porteurs de projets", de prendre le contrôle du pouvoir au sein d'une profession.

Francis Tilman est enseignant. Il a pratiqué la pédagogie de projet dans le cadre de l'école et de l'éducation populaire. Depuis plus de trente ans, il a systématisé cette pratique au sein de l'Association *Le Grain* à Bruxelles, un atelier regroupant des enseignants, des chercheurs et des formateurs qui travaillent au développement de nouvelles formes de pédagogie. Dans un livre intitulé *Penser le Projet, Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice* (Tilman, 2004), il soutient que la pléthore de l'utilisation du mot « projet » dans tous les domaines de la vie sociale, crée une confusion, du fait de la diversité des sens possibles qu'il contient :

"Nous serions entrés, selon Boutinet, dans une « culture du projet ». Nous ne pouvons plus penser que par projets. Le schéma du projet constitue le cadre de pensée de référence, non seulement du changement mais même de toute action. Dès lors, résister à sa mise en place, c'est mener un combat d'arrière-garde, car l'avenir se construit à travers le projet. Celui-ci est donc la forme que doit prendre l'action au présent." (Tilman, p. 170)

Pour Tilman, l'idée de projet semble la meilleure méthode pour mener à bien des actions dans un monde dont les caractéristiques principales sont liées à la complexité et à l'instabilité. Le système de valeurs qui a développé son emprise au départ des récents développements du monde du management est constitué autour des notions de flexibilité, d'efficacité et d'innovation. Cela encourage la participation active de la personne individuelle dans la production, car on semble lui confier des responsabilités pleines et entières. Pourtant, en analysant les textes produits par le monde du management, Boltanski et Chiapello (1999) proposent une critique énergique de ce qu'ils appellent la « cité par projet », dans laquelle le monde est considéré comme une série d'actions contextuelles impliquant des groupes d'acteurs multiples formés pour la circonstance et ayant une existence limitée dans le temps. Pour ces deux auteurs, ce système encourage les individus à être créatifs, flexibles, prêts au changement et capables de communiquer. Mais dans le contexte des nouvelles formes du capitalisme liées à la mondialisation, personne ne construit plus de travail à long terme, gravé dans le marbre et basé sur des fondements idéologiques solides. Tout le monde a à se battre pour survivre, pour être inclus dans la participation à un projet, et tout le monde fait l'expérience de la précarité dans la période d'attente entre chaque projet. Appartenir à l'équipe gagnante devient le souci quotidien. L'opportunisme, la communication efficace et le succès commercial priment alors sur des modes de pensée plus profonds, plus universels et permanents. Le cynisme et les mafias semblent alors devenir la dérive principale de la société par projets.

Le monde de la musique n'échappe pas à ce type de structuration de la vie professionnelle. Les musiciens, de plus en plus, ont à inventer quotidiennement leur emploi, et espèrent pouvoir continuer d'exister entre leurs différents projets. Les ensembles deviennent éphémères, ils semblent apparaître et aussitôt disparaître ; ils ont besoin, pour s'assurer une certaine permanence, de planifier leurs activités plusieurs années à l'avance.

La société par projets menace directement la notion même d'école en tant que lieu où la totalité de la société est obligée d'entrer en interaction, en vue de construire des valeurs partagées. Nous sommes les témoins du développement croissant de schémas d'apprentissage en situation professionnelle, dans lequel on se contente d'apprendre que ce qui est requis pour une série d'actions circonstancielles à un emploi. Si le travailleur individuel est pleinement encouragé à participer au bien-être collectif de l'entreprise, son implication dans cette entité dépend directement des connaissances hautement spécialisées développées en vue d'un projet particulier. Dans ces conditions, où pourrons-nous trouver les institutions qui peuvent garantir que les personnes font des choix éclairés dans le labyrinthe des options et le relativisme des valeurs ?

Francis Tilman est plus optimiste. Il considère que la capacité de penser par projets constitue une troisième voie entre l'idéologie de l'Etat central (avec ses attitudes autoritaires) et l'idéologie libérale (basée sur le laissez-faire). Le projet est basé sur des actions volontaires, dont l'organisation est pré-planifiée. Tout en refusant les procédures bureaucratiques, on demeure tout de même dans le cadre de décisions politiques prises collectivement dans l'intérêt de tous, et la possibilité ou la nécessité d'associer les diverses parties intéressées dans le processus de prise de décision demeure. En même temps, la notion de projet est aussi liée au libéralisme politique (et pas seulement au libéralisme économique) par la reconnaissance du droit des individus à exprimer leurs intentions, leurs désirs, leurs idées, et celui de pouvoir planifier leurs propres actions de manière rationnelle. Les pratiques démocratiques deviennent moins formelles et demandent une participation active dans les réponses aux questions posées par la nature changeante de la société électronique. Boltanski et Chiapello proposent pour leur part une défense énergique des institutions permanentes, notamment dans les domaines de la culture et de l'éducation, afin qu'elles puissent jouer un rôle de contrepouvoir à l'instabilité de la société par projets et au considérable potentiel de manipulation, d'exploitation et de précarisation qu'une telle organisation sociale et économique offrirait sinon au monde industriel.

Au terme de « projet », nous préférons ici le terme plus précis et plus modeste de « pédagogie par projets ». Celle-ci constitue pour nous un important levier (mais certainement pas exclusif) dans une institution permanente vouée à l'éducation qui encourage la recherche et l'apprentissage par la recherche.

La pédagogie par projets, influencée entre autres par les travaux du philosophe américain John Dewey au siècle dernier et par le pédagogue français Célestin Freinet, a été définie par Louis Legrand en 1982, dans un rapport fait au Ministère de l'Education Nationale, de la manière suivante :

1. " Le sujet d'étude ou de production et l'activité qui le met en œuvre ont une valeur affective pour l'élève. (...)
2. Dans le projet, le sujet d'étude ou d'activité est assumé par plusieurs élèves, ce qui entraîne une division du travail préalablement discutée par les partenaires. (...)
3. La mise en œuvre d'un projet donne lieu à une anticipation collective et formelle des phases de son développement et de l'objectif à atteindre. (...)
4. Tout projet doit aboutir à une reproduction attendue par une collectivité plus vaste qui en est informée et qui, à la fin, l'appréciera. (...)
5. La mise en œuvre du projet doit être de nature tâtonnée. Une stricte programmation prévue dès le début et imposée par le professeur est l'opposé d'une pédagogie de projet. (...)
6. La mise en œuvre du projet donne lieu à une alternance de travail individuel et de concertation collective. (...)
7. Le rôle du professeur dans le projet est celui de régulateur et d'un informateur intervenant à la demande ou de sa propre initiative au fur et à mesure de l'avancement. Ce rôle est délicat car il exclut l'intervention dogmatique non désirée ou la substitution de sa volonté à celle du groupe. Mais il exclut également tout abandon ou désengagement.
8. Le professeur doit savoir inciter, attendre et intervenir quand la situation est mûre pour cette intervention. (...)" (Legrand, 1982)

La pédagogie par projets est au centre d'un débat sur la manière d'évaluer les activités artistiques de nos étudiants. Nous pensons que la notion de projet est à même de donner un cadre intéressant aux processus d'évaluation en les liant à des axes de formation, car il combine la possibilité de s'inscrire dans un contexte professionnel très précis, impliquant la construction d'une production dans une temporalité, et la rencontre de plusieurs savoir-faire disciplinaires. Voici quelques éléments de réflexion sur l'avantage d'une formation organisée et évaluée en grande partie en fonction de projets menés par l'étudiant :

- Le projet permet d'une part d'éviter une évaluation basée sur la seule performance ponctuelle à un moment donné, face à un jury souverain qui juge hors contexte. D'autre part, le projet s'inscrit dans une temporalité limitée, définie au départ, et qui peut varier selon les situations : la pédagogie de projet permet une série d'évaluations diversifiées, avant le départ des actions, pendant les actions, et après la fin des actions.
- Le projet donne lieu à la fin
- de son déroulement à une présentation formelle publique des résultats du projet sous la forme d'un concert, d'un disque, d'une conférence ou d'une publication (etc.).
- Le candidat présente un bilan du projet et joint au dossier toute la documentation utilisée au cours du projet.

L'avantage majeur de la formule d'une évaluation par projet est de permettre le développement d'un contexte précis de ce qui va être évalué, et ce dans des termes négociés entre l'étudiant et l'institution. La construction d'un contexte implique l'interaction d'éléments divers qui prennent leur pleine signification à travers un processus global unique, mais qui peuvent toutefois continuer à être pris en compte séparément : au-delà du contrat écrit définissant les enjeux et les modalités de réalisation du projet, l'étudiant peut ainsi être amené selon les cas à constituer un dossier documentaire, à réaliser des travaux dans divers cours, voire à les animer (par exemple en culture musicale, en sciences de l'éducation, ...), à jouer dans le cadre d'étapes intermédiaires, à jouer devant divers publics, à produire un enregistrement, à apprendre à mener un entretien formalisé devant un jury, à rédiger des bilans écrits ou oraux du projet, etc.

Le projet réunit dans un seul processus des disciplines qui sont d'habitude séparées dans des modules différents : chaque domaine d'activité est appelé à entrer en interaction avec les autres, dès lors qu'ils ont une pertinence dans le cadre du projet. Par exemple, dans le cadre de ses projets de réalisation musicale, l'étudiant est obligé d'appliquer de manière effective et opérationnelle ses connaissances en culture musicale, surtout s'il déclare que le sujet de son projet est l'interprétation d'un répertoire selon certains axes de recherche. Il faudra bien trouver les documents qui cadrent une approche particulière, et il faudra bien décider de poursuivre une ligne de travail définie dans l'écriture du contrat, comme par exemple composer dans le style d'un compositeur, arranger, instrumenter, élaborer plusieurs interprétations d'une même œuvre, improviser en respectant des règles précises, jouer un instrument approprié au style...

Le projet permet de s'exercer à des activités qui ont une très grande proximité avec la profession de référence. Dans le cas qui nous occupe, l'étudiant doit se confronter à une situation réelle de prestation devant un public, et il doit en négocier tous les aspects techniques et matériels. Pour autant, l'étudiant n'a pas à prendre la réalité du terrain comme une donnée figée : à travers le projet de son choix, mûrement réfléchi au fil de plusieurs étapes, il doit pouvoir questionner les pratiques habituelles et expérimenter des chemins nouveaux. Il ne s'agit pas de reproduire purement et simplement la maîtrise d'un passé prestigieux, mais de voir comment on peut inventer ou ré-inventer à nouveau les procédures tant du présent que du passé. C'est une approche bien différente de celle qu'on envisage généralement dans les programmes d'apprentissage en situation professionnelle. Ici, l'étudiant doit se confronter aux réalités de sa future profession, mais dans les conditions définies par les règles d'un enseignement supérieur, dont la fonction est de promouvoir la pensée critique et des attitudes de mise en recherche.

L'étudiant est l'acteur principal de son projet, à l'intérieur d'un cadre de contraintes bien défini. Au Cefedem Rhône-Alpes, ce n'est donc jamais un professeur d'instrument ou de chant ou un formateur qui oriente l'étudiant vers ce qu'il doit jouer ou sur la manière de jouer. De même personne ne décide à la place de l'étudiant ce qui serait "bon pour lui", ou quels aspects techniques il devrait régler. Le choix du contenu doit provenir du désir profond de l'étudiant. S'il s'avère que l'étudiant n'en a aucun – en pratique, cela n'est jamais arrivé – celui-ci est toutefois tenu de proposer une ligne générale d'intention. Le rôle de l'équipe pédagogique est de refroidir des perspectives trop utopiques, d'enrichir des parcours trop pauvres, de suggérer des procédures ou des directions de travail diverses, d'indiquer la présence d'experts capable de venir en aide. Mais jamais elle ne fait de choix à la place de l'étudiant. Dans son rapport aux experts, l'étudiant n'est donc plus dans une écoute attentive et respectueuse : il vient avec des demandes qu'il doit formuler précisément, ce qui du reste est aussi un apprentissage, et non le moindre. Son choix de travailler avec tel expert est dès lors dicté par un contenu réfléchi et non par une relation dont les finalités sont souvent floues : les contacts avec les experts concernent un travail sur des objets précis, et ne présument pas de s'engager dans le long processus initiatique entre maître et disciple, comme c'est régulièrement le cas dans l'enseignement. L'exigence faite à l'étudiant de préciser ses demandes constitue un des ressorts de son émancipation. Ce qui ne signifie pas bien sûr que les formateurs laissent chacun se "débrouiller" : ceux-ci sont en quelque sorte les premiers partenaires de l'étudiant dans la construction de leurs projets, ceux à qui les exposer une première fois, afin d'en vérifier la pertinence et le réalisme, mais aussi l'ambition et les moyens à se donner pour parvenir à ses fins.

Le contrat

Les désirs de l'étudiant doivent être canalisés et contrôlés par un processus contractuel avec l'institution. Les membres de l'équipe pédagogique sont chargés de suivre les projets des étudiants, et des personnes ressources diverses, tant internes qu'externes au centre, aident les étudiants dans certains aspects spécifiques de leurs projets. Un contrat formel oblige l'étudiant à définir clairement chacun de ses trois projets en termes d'objectifs, de défis, de méthodes et de besoins spécifiques. Les termes du contrat sont négociés entre l'étudiant et l'équipe pédagogique. Le rôle des formateurs est de mettre en place une série de contraintes qui vont aider l'étudiant à faire face à la diversité des solutions possibles. Ils les aident à "cadrer" les projets en fonction d'exigences significatives. Chose très importante à souligner ici encore : les contrats rédigés par les étudiants et validés par l'ensemble de l'équipe pédagogique servent de base contextuelle à l'évaluation finale des projets, ce qui est permis par la formalisation des enjeux majeurs et du système de valeurs qu'ils représentent.

La philosophe des sciences Isabelle Stengers, dans une série de livres consacrés au "paysage discordant des savoirs issus des sciences modernes" (Stengers, 1996, p.7), aborde dans le premier volume la question de la diversité des pratiques. Son analyse met l'accent sur les processus interactifs, sur l'instabilité et la nature éphémère des pratiques, sur les aspects écologiques de la relation entre les groupes d'individus, et sur la croissance phénoménale de l'invention de nouvelles formes de pratique. Parmi les éléments qui favorisent selon elle l'émergence des pratiques interactives, le concept de « contraintes » est particulièrement important. Stengers définit les *contraintes* comme différentes des *conditions* : les conditions dépendent de faits qu'il est impossible de changer, elles sont imposées par les circonstances ou par des règles extérieures, et elles ne peuvent pas être modifiées par les participants. Par exemple, le budget donné ne peut pas être dépassé, ou la taille des bâtiments ne peut pas être élargie. Au contraire, les contraintes sont des règles ouvertes qui peuvent donner lieu à plusieurs futurs possibles et différents. Elles ne constituent pas des interdictions à faire quelque chose, elles ne dictent pas des chemins obligés. Les contraintes canalisent les actions et leur permettent d'exister, mais ne les limitent pas à des spécificités. C'est à travers une série de contraintes que les participants peuvent surmonter la paralysie de la "page blanche" et que le travail prendra une direction déterminée avec une marge suffisante d'invention pour s'assurer d'une multiplicité de résultats possibles. De plus, les contraintes peuvent être définies par les participants eux-mêmes, elles peuvent être changées par rapport aux

circonstances, et elles peuvent à certains moments être transgressées³⁷ (voir aussi Jean-Charles François 2005, p.251).

Le contrat permet la formulation de contraintes par le biais de trois dispositions.

Premièrement l'institution détermine le contenu formel du contrat en dressant la liste des éléments qui doit obligatoirement y figurer. L'étudiant, en formulant chaque rubrique, se trouve dans l'obligation de définir de manière précise les contours et aspects divers de son projet.

Deuxièmement l'étudiant est libre de formuler chaque rubrique de la manière de son choix. Il définit lui-même les contraintes propres à son projet.

Troisièmement l'équipe qui évalue le projet peut articuler des contraintes supplémentaires pour la réalisation du projet, ou demander le changement de certaines propositions écrites par l'étudiant.

Un document écrit par l'étudiant et négocié ensuite avec l'institution constitue le contrat. Le contenu du contrat permet la définition de la nature du projet, la planification de son déroulement, les enjeux de la recherche, et les critères d'évaluation à retenir.

Dans le cas des projets de réalisations artistiques, le contrat doit contenir les éléments suivants :

- Une description générale du projet, expression d'un désir de l'étudiant, comment anticipe-t-il le parcours général et le produit final.
- Quels sont les défis ou les enjeux du projet ?
- Quelles sont les attentes de l'étudiant dans le cadre de sa formation à travers ce projet ?
- Quelles sont les craintes de l'étudiant ? Comment se propose-t-il de les surmonter ?
- Quels sont les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet ?
- Une identification des moyens, des besoins, des ressources nécessaires à la réalisation du projet.
- La distribution proposées des heures prévues comme ressources (40 heures sur deux ans de rémunération à des experts, le plus souvent extérieurs au centre).
- La définition des étapes intermédiaires, chacune donnant lieu à un bilan provisoire.
- La description de la forme de la présentation finale.
- Les critères d'évaluation du projet en termes de contenus d'apprentissage.

Une première version du contrat est écrite par l'étudiant et présentée à la totalité de l'équipe pédagogique. Cette première version permet à l'étudiant d'exprimer de manière formelle ses représentations sur les pratiques artistiques et sur la tâche demandée. La fonction de l'équipe est d'aider l'étudiant à formuler les principales questions problématiques. Au bout de quelques mois, après plusieurs tâtonnements et avec un certain recul par rapport à la formulation initiale des premiers désirs, l'étudiant est amené à fournir une version définitive de ses trois contrats.

Quelques exemples de projets d'étudiant réalisés au Cefedem Rhône-Alpes

Pendant les cinq premières années du nouveau programme, les projets de réalisation musicale ont été l'occasion d'une grande diversité de mises en pratique. Par exemple, dans le domaine des musiques traditionnelles, les étudiants ont pu s'initier aux musiques du Moyen-orient, du Maghreb, de l'Inde, de l'Arménie, à la musique Klezmer, au Flamenco, au jazz manouche, etc. Dans le domaine de la musique contemporaine, certains étudiants ont pu mener très loin des recherches impliquant des interactions avec des systèmes informatiques, en collaborant avec les studios et les compositeurs présents à Lyon (notamment réalisation de *Solo* de Stockhausen et d'œuvres pour violoncelle et dispositif de Robert Pascal). Beaucoup

³⁷ Voir Stengers I, 74 : "Contrairement aux conditions, qui sont toujours relatives à un existant donné, qu'il s'agit d'expliquer, de fonder ou de légitimer, la contrainte ne livre aucune explication, ne fournit aucun fondement, n'autorise aucune légitimité. Une contrainte requiert d'être satisfaite, mais la manière dont elle sera satisfaite reste, par définition, une question ouverte. Une contrainte impose sa prise en compte, mais elle ne dit pas comment elle doit être prise en compte. (...) La notion de contrainte offre le grand intérêt de faire intervenir le préfixe *cum*, "avec". Elle invite donc à situer la question de l'entre-capture dans un paysage où ce qui devra être satisfait est de l'ordre du "tenir ensemble avec d'autres". Stengers définit l'*entre-capture* comme la relation entre deux entités qui, à travers la co-élaboration d'une nouvelle pratique deviennent de manière stable et durable interdépendant l'une de l'autre (voir Stengers I, 65-66).

d'étudiants ont développé des projets centrés sur l'improvisation. Un projet a donné lieu à une collaboration entre un DJ et trois musiciens classiques, qui s'est prolongé après l'obtention du DE par la création d'un collectif de musiciens qui se produit aujourd'hui régulièrement en concert, tout en menant des actions éducatives dans la région. Beaucoup de projets ont été l'occasion pour les étudiants de produire leurs propres compositions. Une étudiante chanteuse de musiques actuelles amplifiées a réalisé une version théâtralisée de l'*Aria* de Cage.

Un certain nombre d'étudiants ont pu faire une première approche du travail sur les versions anciennes de leurs instruments : des flûtistes ont ainsi pu jouer des pièces baroques sur le traverso, les pianistes sur le clavecin, les violonistes sur le violon baroque. Ils se sont confrontés à l'ornementation et à la réalisation du continuo. Beaucoup de projets ont été basés sur des interprétations multiples de la même œuvre musicale. Un saxophoniste a réalisé un arrangement de la *Rhapsodie* de Debussy pour un petit ensemble dans lequel il jouait à la fois la partie de soliste et une des parties de l'arrangement dans les tutti d'orchestre. Un autre saxophoniste a joué au saxophone soprano une pièce de Telemann avec un hautbois baroque et un continuo. Un musicien de rock a été travailler au Studio Steim à Amsterdam pour pouvoir développer un système de contrôle pour l'improvisation électronique « live » ; à partir de ce travail, il a écrit une composition pour saxophone, danseur et dispositif électronique.

Voici maintenant trois exemples présentés en détail.

Premier exemple

Dans le premier exemple, une altiste a proposé d'étudier et de jouer les *Märchenerzählungen* de Robert Schumann (opus 132) pour clarinette, alto et piano. L'étudiante n'avait pas eu l'occasion avant son entrée dans la formation de travailler du répertoire de musique de chambre avec des instrumentistes à vent. Elle désirait se documenter sur les techniques du jeu de la clarinette, comme la respiration, les attaques, les articulations, les qualités de timbre et les intensités. Il s'agissait de développer des modes de jeu à l'alto qui répondraient de manière adéquate à ces aspects idiomatiques. Elle se proposait d'étudier le répertoire de la clarinette et d'analyser les pièces de Schumann.

Dominique Clément était le formateur de l'équipe du Cefedem, qui chargé de suivre ce projet. Il a formulé les suggestions suivantes :

1. "À partir de la partition, tenter de formuler un certain nombre de questions sur des points ou des passages précis qui vous semblent poser problème. Pour vous aider, vous pouvez utiliser comme ressource, la liste de questions suivante en sélectionnant celles qui vous semblent pertinentes ou qui vous intéressent, au besoin en les (re)formulant.

L'œuvre est constituée principalement d'une ligne mélodique, d'éléments d'accompagnement et d'une basse :

- La partition contient-elle des éléments pour gérer l'équilibre de ces trois éléments ?
- La basse est assurée du début à la fin par le piano, mais que penser des passages où elle est écrite en triples croches ? En observant les moments où la basse est doublée en octave ou non, pouvez-vous en déduire quelque chose ?
- La présence de liaisons dans les deux premières mesures de la page 5 (mesures 25-26) peut-elle renseigner sur la façon de jouer ?
- Schumann joint les trois fragments mélodiques par un unisson. Peut-on en déduire quelque chose ?
- L'élément d'accompagnement en triples croches staccato peut-il renseigner sur l'utilisation de la pédale du piano ? Doit-il être articulé de la même façon quand il est joué à l'alto ?
- Dans la mesure 7, les deux derniers groupes ne portent ni staccato, ni liaisons. Est-ce un oubli ? (Voir la mesure 28).
- Dans le premier élément mélodique de quatre mesures, comment réaliser le *forte* qui semble subito. Dans cet élément, qui semble proposer trois caractères différents en un temps très court, doit-on privilégier la continuité ou la rupture entre ces trois caractères ?
- Etc...

Après avoir formulé et choisi un certain nombre de questions, sélectionner ensuite un certain nombre d'exemples pertinents, au besoin contradictoires, dans d'autres œuvres de Schumann. Puis, en jouant, construire autant d'interprétations que de réponses envisagées.

2. À partir de plusieurs versions discographiques, faire la liste des traits saillants qu'elles mettent en valeur. Pour vous aider, voici quelques propositions :

- Comment le tempo est-il tenu ? Y a-t-il du rubato ? Le choix du tempo vous semble-t-il privilégier tel ou tel élément ?
- Que pensez-vous de l'équilibre sonore ?
- Relever les passages particulièrement réussis à vos yeux et analyser pourquoi.
- Que pensez-vous de la couleur sonore de chaque instrument et de la façon dont chacun résout des problèmes spécifiques à son instrument ?

Ensuite, testez et appliquez les points saillants en construisant toujours plusieurs solutions. Puis, en écoutant des enregistrements d'autres œuvres, reposez les problèmes non résolus avant de vous décider. Pour l'utilisation de la pédale, écoutez plusieurs pianistes dans des extraits d'autres œuvres choisies pour leur pertinence.

3. Lire le compte-rendu de Schumann (1837) sur les Etudes de Chopin op. 25. Pouvez-vous, à partir de ce compte-rendu, élaborer une liste d'éléments sur les goûts esthétiques de Schumann ? Ré-envisagez les questions posées en 1. ou en 2. à la lumière de cette liste."

Dans la dernière version du contrat écrit, l'étudiante a été capable non seulement de formuler la série de questions concernant le premier mouvement, mais aussi d'inférer de ce travail des questions relatives aux autres mouvements de la pièce. Elle a proposé un nombre de critères d'évaluation directement relié à ce travail d'analyse : « la justesse, notamment dans les passages où alto et clarinette se doublent pour jouer l'élément thématique », « le type de détaché, d'attaque et de respiration » ; les « choix stylistiques » dans la manière d'envisager les mêmes éléments thématiques de manières différentes, etc...

Deuxième exemple

Un étudiant en piano a souhaité jouer la Sonate de Liszt, son défi résidant essentiellement sur la longueur et la difficulté de la pièce. La représentation dominante de l'étudiant était au départ liée au mythe romantique : « Il faut jouer dans l'instant selon ce qu'on ressent sur l'instant » ; « je ne peux pas le jouer si je ne le sens pas comme ça au moment de jouer ». La question, pour lui, était donc : comment travailler cette pièce très longue et difficile sans la rabâcher, sans casser l'élan d'interprétation du moment ?

La décision de l'équipe pédagogique, au moment de la discussion initiale du contrat proposé, a été d'insister pour que l'étudiant ne travaille pas ce projet avec un professeur de piano. Il s'agissait de rendre possible pour lui de se détacher - après de longues études en cours individuels - d'une pratique trop centrée sur des bases techniques ou sur des approches trop liées à la discipline du piano. Il apparaissait que seule une mise à distance du milieu du piano permettrait à l'étudiant de se confronter dans des termes solides aux éléments essentiels de son projet. Cette décision a été violemment ressentie par l'étudiant qui ne pouvait imaginer la possibilité de travailler cette pièce avec une personne non directement concernée par les problèmes de la virtuosité pianistique. L'équipe a suggéré qu'il aille travailler avec Jean-Yves Haymoz, un organiste, spécialiste de la musique ancienne, professeur au CNSMD de Lyon et au Conservatoire Supérieur de Genève, autour de la question suivante : « Comment Liszt préparait-il ses concerts ? ». L'angle de recherche consistait à tenter de reproduire les méthodes de travail utilisées à l'époque et de tenter plusieurs interprétations différentes. Le plan de travail était le suivant :

- Écoute d'enregistrements d'avant les années 1930 et comparaison des interprétations.
- Détour par de petites études de Liszt de 6-7 mesures : il s'agissait d'inventer, au départ de ces références, des études improvisées, mettant en jeu la question du rythme et du rubato, tout en se confrontant aux problèmes techniques spécifiques à la Sonate.
- Travail au départ d'un texte de Martin Gellrich traitant une question singulière : « Comment les virtuoses romantiques travaillaient-ils leur technique ? En improvisant... »

Dans la formulation définitive du contrat, l'étudiant note qu'il veut « éviter d'automatiser l'interprétation ». Le jeu du piano s'inscrit pour lui dans des perspectives de « re-création ». Pour y parvenir, il estime devoir disposer d'un certain nombre d'éléments sur lesquels on peut à chaque fois jouer de manière différente, en gardant ainsi une fraîcheur dans l'interprétation : « Il ne s'agit pas de décider quoi faire et de faire semblant, mais au contraire de s'assurer qu'on ne fait pas toujours la même chose, ni d'une façon que l'habitude aura choisie pour vous ».

À la fin de ce remarquable projet, l'étudiant a noté sa difficulté de faire réellement plusieurs interprétations de la même œuvre. Le projet lui a permis de déconstruire le mythe romantique selon lequel rien n'est fixé, et que l'on fait des choix d'interprétation sur l'instant, au moment de l'exécution publique. Il y a bien des procédures différentes à mettre en œuvre pour faire l'inventaire de plusieurs manières de jouer, de les travailler, de préparer la prestation, permettant ainsi de pouvoir faire des choix éclairés dans l'esprit du moment.

L'étudiant a par la suite choisit comme sujet de mémoire de fin d'études de traiter le thème de la persistance des idées du romantisme dans les conceptions des pratiques pédagogiques d'aujourd'hui (Benoit Lorot 2003³⁸). La démythification du romantisme à travers le projet et le mémoire a fait émerger une vision de l'envers du décor et des mécanismes qui le fondent :

« L'époque romantique a fortement influencé l'enseignement musical, non seulement par le répertoire qui hante l'école de musique, mais aussi par les mécanismes de dénégation des médiateurs qui produisent les temps opposés de la dialectique romantique. L'école a pour mission de révéler les intermédiaires entre la musique et ses acteurs, de les donner comme outils de création, et de permettre ainsi aux élèves d'élaborer leur propre sens de soi sans se laisser assujettir par une cause qui les dépasse. » (Benoit Lorot, 2003, abstract du mémoire)

C'est ainsi que l'auteur peut conclure : « Le rôle de l'école de musique n'est pas de former l'élève en héros romantique, c'est de le faire advenir metteur en scène romanesque ». Il ne s'agit donc pas de renier ses passions, mais de définir les outils qui permettent d'accéder à une pratique réfléchie qui donne lieu à la passion.

Troisième exemple

Un autre projet a été le fruit d'une collaboration entre un trompettiste classique et un musicien traditionnel d'origine nord-africaine, joueur de derbouka et spécialiste de la musique du Proche-orient et du Maghreb. Ils ont travaillé ensemble sur un style de jazz new-yorkais. Le musicien John Zorn a créé un quartet « Massada », d'abord conçu pour vents et ensuite pour trio à cordes, qui intègre plusieurs éléments de la musique traditionnelle juive dans un idiome de jazz, ce qui rend la musique difficile à classer. Il y a une forte présence du jazz dans cette musique dont les morceaux sont conçus avec la forme « thème, improvisation, reprise du thème ». La proposition de l'étudiant, trompettiste qui avait déjà une expérience substantielle dans le jeu du jazz (bop standards, hard-bop), consistait à clarifier ces notions de style en jouant une musique hors catégories, en mêlant des éléments de musique traditionnelle à la pratique du jazz, en raffinant ses propres compétences en tant que musicien dans un groupe, en développant de nouveaux modes de jeu sur son instrument et en improvisent sur des métriques irrégulières (7/4, 6/8+3/4, 7/4+6/4).

³⁸ Les mémoires des étudiants du Cefedem RA sont consultables en ligne et téléchargeables sur le site du centre : www.cefedem-rhonealpes.org

Pour le musicien traditionnel quand à lui, le défi consistait à apprendre à jouer de la batterie de jazz, ce qu'il n'avait jamais fait jusqu'alors. Il a donc construit une batterie spécifique à sa pratique, composée uniquement d'instruments de percussion du Proche-orient (bendir, tambourin, derboukas de tailles différentes, etc...). Il a développé les techniques spécifiques à la batterie jazz (système de pédales, jeu avec les baguettes et les mains,...) en s'approchant le plus possible du style, tout en gardant une couleur traditionnelle. Pour lui, l'enjeu était d'accorder une nouvelle manière de grouper des instruments de percussion tout en jouant sur l'interaction de différents styles dans les perspectives d'une rencontre à facettes multiples : la collaboration avec le trompettiste, la nouvelle approche technique sur les instruments, le métissage des musiques et des cultures.

Conclusion

Ce que les projets de réalisation musicale ont permis, contrairement à la formule précédente de la rencontre hebdomadaire avec un professeur dans la discipline de l'étudiant, c'est une qualité de jeu bien supérieure liée directement à l'implication des étudiants dans un projet personnel. Dans la mesure où ils se saisissent de ces projets de manière passionnée, les compétences techniques et artistiques s'en trouvent hautement améliorées. L'obligation pour les étudiants de définir très précisément leurs propres demandes, au lieu d'attendre que quelqu'un vienne leur dire ce qu'il convient de faire, crée les conditions pour que les étudiants trouvent le temps et les moyens pour réaliser quelque chose d'assez inédit dans leur parcours.

Le questionnement et le sens d'une démarche artistique déterminée par le participant lui-même prennent le dessus sur le relatif ennui induit par des pratiques répétitives. Les activités de création, ainsi placées au centre des tâches qu'ont à réaliser les étudiants, constituent un lien opérationnel entre la théorie de la musique et sa pratique.

Les étudiants sont par ailleurs directement confrontés aux réalités de la présentation à des publics divers de leurs prestations, ainsi qu'à l'impérieuse question de la nécessité d'une médiation dans le contexte extrêmement diversifié de notre environnement culturel contemporain.

Finalement, les étudiants sont mis dans une situation dans laquelle l'évaluation formelle de leur travail peut avoir un sens pour eux, en évitant qu'ils soient de purs objets de jugements décontextualisés, souvent énoncés par un jury anonyme et lointain de la dynamique de formation, sans contrat ni échange possible.

Il reste à dire que les projets de réalisation musicale amènent une certaine complexité de leur gestion administrative. Mais là encore, les effets se révèlent positifs : car si cette gestion demande aux personnels en charge de cet aspect des choses une implication dans la compréhension des concepts et un soutien pédagogique aux étudiants, elle implique de facto l'équipe administrative au cœur même des activités du centre. La barrière administratifs/enseignants n'existe plus guère : en soi, c'est aussi une révolution culturelle dont nous vérifions chaque jour combien elle est importante, signifiante, en fait indispensable.

Les projets de réalisation musicale impliquent une équipe pédagogique suffisamment permanente, ouverte à la recherche, travaillant ensemble au départ de ses différences avec un but clair : aider les étudiants à réaliser leurs rêves dans une réalité, en les aidant à transformer les désirs encore naïfs en contributions substantielles au monde artistique.

Bibliographie

Luc Boltanski et Eve Chiapello (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme* (Paris: Gallimard).

Cefedem Rhône-Alpes (2003) *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé, Essai de définition des compétences et des procédures d'évaluation* (document de travail établi par Eddy Schepens et Jean-Charles François ; voir site du Cefedem : www.cefedem-rhonealpes.org)

CONNECT (2004a) *Compare and Contrast: sharing knowledge within collaborative framework* (London, Guildhall School of Music & Drama).

CONNECT (2004b) *Providing New music-making Opportunities for Young Musicians in Newham and Lewisham* (London, Guildhall School of Music & Drama).

Jean-Charles François (2005) "*Production artistique, enseignement, recherche*", in ***Enseigner la Musique*** N° 8, "Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées, Actes des rencontres à Lyon", Mars 2005 (Cefedem Rhône-Alpes et CNSMD de Lyon), pp. 235-254.

Peter Renshaw (2005), "*Les changements institutionnels et le développement professionnel continu, Le projet Connect de la Guildhall School of Music and Drama de Londres*", trad. Nancy François, in ***Enseigner la Musique*** N° 8, "Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées, Actes des rencontres à Lyon", Mars 2005 (Cefedem Rhône-Alpes et CNSMD de Lyon), pp.131-157.

Robert Schumann (1979) *Sur les musiciens*, Préface et notes de Rémi Jacobs (Paris: Stock-Musique), pp. 216-219.

Isabelle Stengers (1996) *Cosmopolitiques*, Tome 1, "La guerre des sciences" (Paris: La Découverte/Les empêcheurs de tourner en rond).

Francis Tilman (2004) *Pédagogie du projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice* (Bruxelles: Chronique Sociale).

De la culture musicale³⁹

(Dominique Clément⁴⁰)

Dans le cursus du Cefedem Rhône-Alpes, les étudiants suivent deux modules de culture musicale. Le premier réunit les étudiants des quatre départements (musique classique, jazz, musiques traditionnelles et musiques actuelles). Le deuxième module regroupe les étudiants par département.

Nous commencerons par décrire le déroulement du travail dans le cours de culture musicale du département classique, puis nous tenterons de faire émerger quelques principes plus généraux liés à la place de la culture musicale dans l'enseignement.

Quelques dispositifs expérimentés dans le cours de culture musicale classique

Ces dispositifs sont présentés ici comme exemples et non comme modèles. Ils sont en partie déterminés par ce que nous permet le contexte matériel.

Quinze à vingt étudiants "classiques" sont accueillis en moyenne dans chaque promotion. Nous avons la possibilité de faire varier les modalités de travail : ils sont parfois réunis tous ensemble pendant un cours hebdomadaire de trois heures, pour des travaux de grand groupe, parfois en petits groupes répartis dans plusieurs salles ; parfois aussi les séances ont lieu dans le cadre de rendez-vous individuels ; enfin, certaines activités se déroulent dans le centre de documentation.

Deux premiers dispositifs seront décrits brièvement. Ils correspondent en partie à une proposition de Klaus Huber dans un article paru en 1973 et intitulé "Enseigner la composition ?" :

- *"Renforcement de la solidarité des élèves de composition par des études et une pratique commune. Par exemple : préférer aux cours d'analyse musicale ex cathedra dispensés par des professeurs de composition, des séminaires d'analyse préparés et conduits (en éventuelle collaboration avec le maître) par les élèves eux-mêmes.*
- *Principe de rotation (il n'existe pas "deux sortes d'élèves", les surdoués et les autres ! ...) : chacun apprend de chacun. Le rôle du professeur consiste à entraîner et à tenir la barre en continuant lui aussi à apprendre. Pour atteindre ce résultat et progresser, il est indispensable que l'étude de la composition ne soit pas dispensée entre quatre yeux. L'enseignement individuel, qui pour toute une série de raisons reste essentiel, et que j'ai moi-même largement pratiqué jusqu'à ce jour en consacrant à chacun de mes élèves de larges plages horaires, ne saurait être le seul enseignement existant."*

Premier dispositif

Les étudiants doivent, par petits groupes, présenter autour de quelques axes principaux la pensée d'un compositeur ou une œuvre particulière. Les sujets sont choisis librement par les étudiants et cadrés par des critères d'évaluations mis au point au préalable avec eux. Ce travail aboutit à une présentation orale devant l'ensemble du groupe.

Deuxième dispositif

³⁹ Paru dans Enseigner la musique n° 9/10, juin 2007

⁴⁰ Clarinettiste, compositeur, professeur de culture musicale au Cefedem Rhône Alpes

Les étudiants doivent élaborer un dossier écrit autour d'une notion musicale. Le but de ce travail est à la fois d'envisager sous un autre angle des connaissances déjà acquises, et de revisiter l'apparente stabilité des notions et des formes. Jacques Roubaud parle ainsi de ses recherches sur le sonnet dans son livre "Poésie":

"En 1961, je n'ignorais pas totalement la forme sonnet. J'en avais en tête d'assez nombreux exemples, surtout de langue française. C'était pour moi une forme fixe ; d'une fixité fixée depuis de vénérables siècles. J'ai appris depuis qu'une idée semblable est plutôt un contresens."

Plus loin il décrit les moyens qu'il se donne pour devenir poète :

"Je procéderai, pensai-je, par étapes. Dans une première, je m'approprierais le plus possible de sonnets existants. Lire, choisir, apprendre, mettre en mémoire... Mais il ne m'a pas fallu longtemps, parce que je n'apprenais pas seulement pour apprendre, mais aussi afin de voir comment c'était fabriqué, pour que je constate que la forme du sonnet était beaucoup plus labile que je ne l'avais pensé et que ne le pensaient et disaient la plupart de ceux qui en parlaient."

Trois autres dispositifs seront décrits plus en détail.

Troisième dispositif

L'objectif du travail ici est de mieux comprendre, d'affiner et de préciser ce qu'est le style, le langage, l'univers d'un compositeur.

Le contexte est choisi dans une époque où les étudiants disposent le plus de références (de la fin du dix-huitième siècle à la fin du dix-neuvième siècle). Ils doivent tous se confronter à l'instrument prédominant de cette époque qu'est le piano (plus qu'un instrument, il est alors aussi un outil pour composer et un moyen de diffuser la musique en remplaçant tout ensemble instrumental ou vocal).

Le travail pour chaque étudiant consiste à composer une courte pièce pour piano à l'imitation d'un compositeur, avec comme référence un "modèle" précis : un prélude de Chopin, le mouvement lent d'une sonate de Mozart pour violon et piano, trois courtes pièces imitant les Kinderscenen de Schumann, un prélude de Debussy... Pour voir dans le détail comment une œuvre est fabriquée, la contrainte d'en fabriquer une soi-même me semble très efficace.

Le dispositif se déroule en trois temps :

1. Après présentation du travail, les étudiants se répartissent en plusieurs groupes dans lesquels ils devront tenter de repérer des éléments pour les aider. Chaque groupe a des consignes différentes :

- Comparer différentes interprétations du répertoire choisi
- Analyser ce répertoire en s'appuyant au besoin sur des analyses déjà existantes
- Chercher dans les biographies et les écrits de ce compositeur, ou de ses contemporains, des éléments liés au répertoire envisagé
- Observer un ou deux étudiants qui vont jouer et travailler le répertoire choisi pour repérer les questions qu'ils se posent, les difficultés de ce répertoire et les points de repères qui les aident à avancer

Cette première période de cinq ou six séances de trois heures se termine, après la présentation en grand groupe des conclusions de chacun, en donnant quelques consignes pour l'écriture proprement dite.

2. Deuxième temps : chaque étudiant dispose de trois ou quatre mois pour faire le travail individuellement, avec comme aide :

- Les enregistrements et les partitions du répertoire choisi
- La possibilité de faire jouer ses essais par ses collègues pianistes
- La possibilité d'utiliser l'ordinateur pour entendre au fur et à mesure ce qu'il écrit
- Des rendez-vous individuels avec l'enseignant à leur demande (ces rendez-vous qui durent d'une demi-heure à une heure environ, peuvent varier de un à huit par étudiant).

3. Chaque pièce écrite est jouée par les étudiants pianistes devant l'ensemble du groupe ; et chacun doit rendre, parallèlement à la partition de sa pièce, un bilan écrit qui répond à trois questions :

- les difficultés rencontrées lors du travail
- les apprentissages effectués
- une auto-évaluation de la pièce écrite

Ce travail est noté dans le cadre du contrôle continu. Son évaluation prend en compte à la fois la partition écrite et le bilan qui l'accompagne.

Quelques remarques sur ce dispositif

L'enseignant définit un objectif général, et non pas le détail des connaissances qui vont être acquises. On peut constater dans les comptes rendus des étudiants de notables différences dans les apprentissages effectués. Ceci est loin de constituer un défaut ou un problème : au contraire, cela permet surtout à chacun de s'investir par rapport à son parcours de musicien, ses propres points forts ou ses manques.

D'autre part, chaque étudiant mesure de façon assez fine la distance entre ses essais et l'œuvre de référence, parfois même en idéalisant par trop le modèle.

Par contre, il ne s'aperçoit pas toujours de la différence de nature entre "copier", pour le comprendre, un style et d'autre part le forger, l'inventer. En effet, ce travail reste un "artefact scolaire": certaines des procédures utilisées par les étudiants pour réaliser le travail sont bien éloignées de celles probablement employées par le compositeur (écouter longuement les préludes de Debussy pour s'en imprégner par exemple).

La complexité de la musique n'est pas simplifiée préalablement pour que l'étudiant comprenne et progresse. Ce sont plutôt des questions individuelles, formulées lors des entretiens, qui permettent d'orienter le travail dans telle ou telle direction. Le rôle de l'enseignant est d'aider à formuler ces questions ; face à une interrogation comme "je n'arrive pas à moduler", il doit demander à l'étudiant de regarder dans le détail comment s'y prend le compositeur et l'inciter à faire de même.

L'un des grands avantages est de ne pas séparer des domaines interdépendants (l'harmonie est, par exemple, dans le contexte classique, entièrement dépendante de facteurs rythmiques, temporels, formels et même instrumentaux).

De plus l'œuvre de référence permet à l'étudiant et à l'enseignant d'avoir une base commune précise, pour discuter et argumenter lors de désaccords ou de divergences. Si l'étudiant fait des quintes parallèles dans une basse d'Alberti, les exemples rencontrés chez Mozart permettront de justifier ou de réfuter le bien fondé de son écriture.

Quatrième dispositif

L'objectif de ce quatrième type de travail se situe dans le contexte de la musique du vingtième siècle : il s'agit de se confronter au rapport compositeur/interprète et de découvrir de plus près comment fonctionnent d'autres instruments que le sien.

Le travail pour chaque étudiant est le suivant :

- composer une pièce en respectant un cahier des charges contenant des éléments repérés dans les œuvres de compositeurs du vingtième siècle. Cette pièce doit être écrite pour un groupe de quatre ou cinq musiciens (dont lui-même), pour un groupe instrumental hétérogène
- travailler et interpréter les quatre ou cinq pièces composées par le groupe.

Le dispositif se déroule en cinq temps :

1. En grand groupe, l'enseignant présente des œuvres variées de divers compositeurs contemporains. A la fin de chaque présentation, les étudiants établissent ensemble une liste de tous les éléments

caractéristiques qu'ils ont repérés dans l'œuvre ou les œuvres de ce compositeur et qu'ils pourront utiliser dans leur composition.

Exemple chez un compositeur comme Crumb :

- inventer un univers sonore très particulier, qui utilise le timbre habituel des instruments ainsi que des sons et des modes de jeu inhabituels, la voix parlée, chantée, chuchotée, ou des percussions corporelles, des instruments accessoires, des petites percussions...
- penser une forme en plusieurs sections fortement caractérisées et différenciées, organisées par une symbolique ou une numérogie et qui varie les combinaisons des quatre instruments (solo, duo, trio, quatuor)
- utiliser des citations ou des références musicales en lien avec l'intention de la composition
- écrire un conducteur soigné qui oblige les musiciens à lire toutes les parties et qui essaie de rendre une partie du sens de l'œuvre graphiquement

Ce premier temps se déroule sur quatre à cinq séances de trois heures.

2. Ensuite, en petits groupes, qui resteront les mêmes jusqu'à la fin du travail, chaque étudiant présente aux autres le fonctionnement de son instrument et ses possibilités sonores. Ceci se fait lors d'une séance de trois heures sans le professeur.

3. Chaque étudiant établit alors un cahier des charges pour sa composition, en choisissant des éléments dans la liste réalisée en cours. Il compose, pour le groupe auquel il appartient, une pièce, dont il peut faire jouer des extraits, au fur et à mesure de son élaboration. Des entretiens individuels sont possibles avec l'enseignant comme dans le dispositif précédent.

4. Le groupe consacre ensuite plusieurs séances pour travailler et interpréter les œuvres composées. D'ultimes corrections sont rendues ainsi possibles.

5. Les œuvres sont jouées devant l'ensemble de la promotion. L'évaluation porte sur la composition elle-même (le critère ici est le respect du cahier des charges et sa mise en œuvre), l'utilisation des instruments, l'interprétation de l'œuvre, et sur le même type de bilan écrit évoqué pour le dispositif précédent.

Quelques remarques sur ce quatrième dispositif

Au dix-neuvième siècle, la notion de compositeur est liée à celle de génie. Cette notion de génie est souvent vue comme une qualité particulière qui permet aux quelques personnes qui en sont pourvues de se permettre de dévier avec bonheur des normes claires, précises et bien définies. Elle est déjà en germe au dix-huitième siècle, sous le nom de "bon goût".

"Le bon goût est le sentiment naturel purifié par les règles."

1732, Nicolas Racot de Granval.

"De tous les dons naturels, le goût est celui qui se sent le mieux et qui s'explique le moins : il ne seroit pas ce qu'il est si l'on pouvoit le définir car il juge des objets sur lesquels le jugement n'a plus de prise, et sert, si j'ose parler ainsi, de lunette à la raison."

J.J. Rousseau

Ainsi, une façon de procéder, dans un enseignement de culture musicale, serait d'assimiler le plus parfaitement possible les normes et les règles. Et d'être ensuite capable de repérer les déviations géniales ou non.

Une autre façon de procéder est de s'appuyer non pas sur des règles et des normes, mais sur la notation des œuvres elles-mêmes et d'y retrouver un certain type de fonctionnement.

"Du style d'une œuvre achevée, il est toujours possible de remonter aux règles positives ou négatives qui ont présidé à sa création [...] Le style, qui est la qualité propre à une œuvre, découle de facteurs naturels distinctifs de l'artiste [...] Mais il ne procède jamais à partir de l'image préconçue d'un style : il se préoccupe uniquement de ne pas trahir ses idées."

Schoenberg

La difficulté d'évaluer une composition ou une improvisation ne doit pas exclure ces pratiques de l'institution ; on doit, et l'on peut aisément, développer des dispositifs qui permettent que ces pratiques soient présentes lors des moments d'évaluation.

Contrairement aux cours d'instrumentation, seuls quelques instruments sont abordés par les étudiants. Mais la connaissance à la fois pratique et théorique de ces quelques instruments développée dans ce type de dispositif devrait permettre aux étudiants de se sentir plus à l'aise pour travailler avec des groupes instrumentaux variés, et au besoin d'approfondir cette démarche par la suite.

Cinquième dispositif

L'objectif de ce travail est de se décentrer en abordant un univers musical fort éloigné, la plupart du temps, de celui des étudiants (celui de la musique médiévale, par exemple), et de montrer comment une approche épistémologique peut renouveler et recréer la façon de penser, de jouer et d'entendre un répertoire. Notamment en s'appuyant conjointement sur l'improvisation et l'écriture dans un répertoire essentiellement vocal, organisé sur un texte.

Le travail pour chaque étudiant consiste à composer une pièce du répertoire du Moyen Age et d'apprendre parallèlement à improviser sur le livre une pièce du même type (ballade de Landini, motet de Guillaume de Machaut, rondeau de Gilles de Binchois).

Le dispositif se déroule en trois temps :

1. Présentation en grand groupe pendant plusieurs séances du fonctionnement et de certains principes de la musique médiévale.

Travail sur quelques extraits de traités et déchiffrage vocal, en groupe, du répertoire choisi.

2. Dans un deuxième temps, les étudiants commencent, par groupes de trois, à improviser sur une teneur et, parallèlement, à composer individuellement. Des retours réguliers en grand groupe sont organisés pour déchiffrer de nouvelles pièces du répertoire, discuter des problèmes rencontrés dans l'improvisation et redéfinir des consignes ou des exercices pour résoudre au fur et à mesure les différentes difficultés individuelles ou collectives qui surgissent.

3. Présentation en grand groupe de chaque composition et d'une improvisation à trois voix sur une teneur. L'évaluation porte sur la composition de chacun, son interprétation, la capacité à improviser un cantus et une contre teneur, et le bilan écrit qui doit mettre en regard l'écriture et l'improvisation.

Quelques remarques sur ce cinquième dispositif

Dans l'univers "classique", le compositeur et l'interprète semblent avoir presque effacé l'improvisateur. Pourtant, des pratiques d'improvisation ont toujours existé, même si au dix-neuvième siècle l'improvisation se limite à une pratique soliste ; elle réapparaît sous forme collective au milieu du vingtième siècle. Pratiquer ce type d'improvisation permet de mettre en valeur la variété des fonctionnements, souvent cachés sous un terme un peu polysémique, trop souvent exclusivement associé à la notion de liberté.

Dans ce contexte "éloigné", l'injonction de Schoenberg signalée au chapitre précédent ne suffit pas pour comprendre cette musique : le recours à la lecture de traités de l'époque permet à la fois de donner des clefs

et de constater des écarts importants entre ce que prônent les traités et ce que réalisent les compositeurs dans leurs œuvres.

La culture musicale ne peut être vue seulement comme une "jeune discipline" (regroupant analyse, histoire de la musique, esthétique), enseignée dans des cours spécifiques par des spécialistes. Elle concerne l'ensemble des enseignants d'une école de musique qui ne veulent pas former seulement de bons instrumentistes ou de bons exécutants, mais de futurs musiciens amateurs accomplis.

Quelques principes généraux pour l'enseignement de la culture musicale

1. Face à l'immensité du monde musical, il faut former des musiciens qui vont progressivement choisir eux-mêmes leur(s) propre(s) champ(s) de compétences (qu'ils continueront d'élargir ou de creuser au cours de leur vie). Il faut aussi s'assurer qu'ils sont capables de visiter, de comprendre, et de travailler d'autres territoires.
2. Il faut considérer les études comme un moment de recherche, moment dirigé et encadré par l'enseignant.
3. Il est nécessaire d'utiliser au sein de chaque discipline de l'enseignement musical, et en particulier dans le cadre du cours de culture musicale, l'ensemble des "outils" et des modes de fonctionnement du musicien : Jouer, Chanter, Lire, Analyser, Écouter, Improviser, Écrire.
4. Sans nier l'utilité de travaux spécialisés (Formation musicale, Instrument, Musiques d'ensemble, Analyse, Écriture...), il importe de proposer aux élèves des recherches ou des travaux qui partent du global et qui, au cours du déroulement, les entraîneront dans telle ou telle discipline.
5. Ne pas simplifier au préalable la complexité de la musique, mais accompagner l'élève au fur et à mesure de ses difficultés, sans anticiper celles-ci, ce qui risque parfois de les induire.⁴¹
6. Le travail à accomplir va passer par de nombreuses ébauches et tentatives infructueuses à modifier, corriger, avant d'aboutir à quelque chose de satisfaisant.
7. Définir de façon précise avec les élèves le contexte dans lequel seront abordées les notions musicales (l'accord, les articulations, le phrasé, la pulsation, le rythme, la tonalité, la modalité, les différentes formes musicales...) car elles recèlent toutes une très grande variabilité en fonction du contexte. La notation elle-même n'est pas aussi objective que l'on pense : la même phrase jouée par un jazzman, un musicien traditionnel auvergnat, ou un musicien baroque présentera des caractéristiques très différentes que tout auditeur pourra entendre.
8. Voir l'enseignement individuel ou collectif (en grand ou petit groupe) comme une diversité de moyens, que l'enseignant doit utiliser et organiser en fonction des travaux et des recherches menées par les élèves.
9. Formaliser de façon claire et explicite avec les élèves la fin d'un travail ou d'une recherche et son évaluation.

⁴¹ Lors d'un séminaire à la FDCA au CNSMD de Lyon, Michel Develay, professeur de Sciences de l'éducation à l'Université Lyon 2, résumait ainsi cette nécessité pédagogique : "Savoir anticiper sans antécéder".

10. La "théorie" devient un savoir qui se matérialise au cours de l'enquête, et se fixe provisoirement à la fin du travail "pratique". (Même à l'époque médiévale, époque de la plus grande division entre musique théorique et musique pratique, Jean de Murs se propose de clarifier, en quelques mots, tout d'abord la musique théorique, puis la musique pratique - à laquelle il n'est pas incongru de mêler un peu de théorie.)
11. Tout travail ultérieur peut remettre en cause les conclusions des enquêtes précédentes.

QU'EN EST-IL DE L'EVOLUTION DES CONSERVATOIRES ?⁴²

(Valérie Louis⁴³)

Pour commencer je voudrais situer le champ disciplinaire dans lequel je me positionne pour m'adresser à vous, c'est celui des sciences de l'éducation.

En effet, après avoir longtemps enseigné dans l'Education Nationale, et plus particulièrement dans des pédagogies alternatives, notamment dans des zones d'éducation prioritaire, au sein d'une école dont la pédagogie pouvait être qualifiée d'innovante, - la Pédagogie Freinet -, c'est vers l'enseignement spécialisé de la musique que je me suis tournée récemment, conjuguant ainsi mes passions que sont la pédagogie et la musique. C'est de cette façon que mon intérêt pour les pratiques pédagogiques au sein des conservatoires a émergé et s'est développé.

Pour avoir été élève de conservatoire, puis parent d'élèves, institutrice dans les classes à Horaires aménagés, intervenante dans un Cefedem, et aujourd'hui enseignante en pédagogie générale auprès des étudiants du CNSM de Lyon et intervenante dans les formations diplômantes au CA, je peux affirmer avoir entendu nombre de confidences et de souvenirs forts sur l'enseignement dispensé dans ces établissements.

Plutôt que d'en rester à des commentaires diffus et subjectifs, tenaillée depuis toujours par les questions de pédagogie – quelle que soit la discipline enseignée -, j'ai saisi cette occasion pour me positionner en tant que chercheuse universitaire vis-à-vis de ces récits qui m'étaient confiés afin d'observer les évolutions sensibles qui ont eu cours durant ces trente dernières années.

⁴² Cette communication a été faite lors des Assises Nationales que « Conservatoires de France » a organisé les 15 et 16 janvier 2009 à Paris. Elle nous a cependant semblé avoir toute sa place dans cet ouvrage consacré aux changements dans l'enseignement artistique.

⁴³ Professeur associé en sciences de l'éducation au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Lyon

Ainsi à travers des entretiens menés avec d'anciens élèves de conservatoires, des professeurs et des inspecteurs de la musique ai-je souhaité analyser ce qui se vivait au cœur des processus d'enseignement et d'apprentissage et d'en tirer quelques enseignements afin de mieux répondre aux besoins des étudiants dont j'ai la charge.

La réflexion institutionnelle sur ces questions de pédagogie est tout juste émergente – vous le savez tous - si l'on considère la date du 1^{er} schéma directeur (1984) par rapport à l'histoire de l'enseignement la musique.

Pour autant, dans ses dernières propositions de 2008, elle est courageuse puisqu'elle se risque bien au-delà des pratiques dominantes actuelles.

Si nombre de ces propositions sont aujourd'hui admises par les enseignants comme nécessaires, toutes ne sont pas encore généralisées. Et ce, pour des raisons multiples qui ont trait aux caractéristiques propres à toute innovation pédagogique.

Observons quelques points de résistance :

- Considérer *qu'aucun répertoire n'est tabou*, qu'il n'y a d'esthétique ni sacrée, ni exclue ; c'est une injonction très forte dans cet univers encore largement dominé par la prévalence de la musique classique.
- Considérer *l'élève comme auteur de son propre parcours*, au croisement d'une série d'influences, est également une difficulté pour nombre d'enseignants plus coutumiers de la posture de « maître de musique ». Du coup, on peut s'interroger sur la capacité actuelle du corps enseignant à mettre en œuvre cette idée de *personnalisation des parcours*.
- *Octroyer une vraie légitimité aux amateurs* est une demande qui risque de mettre encore bien des années à acquérir ses lettres de noblesses.
- Mettre en œuvre la *globalité des apprentissages et permettre la transversalité entre classes, départements, esthétiques*, nécessitent un *réel travail en équipe*, ce qui représente une authentique difficulté de mise en œuvre dans cette corporation dont ce n'est pas du tout l'habitude, la sélection et la compétitivité ayant été les moteurs qui ont menés nombre d'enseignants jusque là.
- *Evaluer sous forme de contrôle continu* pose problème car cela implique une perte du pouvoir de l'examen ainsi que l'effacement de la nécessité systématique du jury, qui est, on le sait bien, une pratique usuelle qui fait loi dans le milieu professionnel des musiciens.
- Privilégier les *pratiques collectives* dès le 1^{er} cycle va a contrario d'une conception très profondément ancrée de l'apprentissage instrumental qui ne peut être qu'individuel.
- Mettre en œuvre *une véritable pédagogie de groupe* est encore un obstacle car elle ne « s'improvise » pas. En effet, il ne suffit pas de faire jouer ensemble quelques élèves pour répondre aux exigences qui fondent cette pratique pédagogique. Elle demande des compétences particulières, au risque de passer totalement à côté de ses véritables enjeux ; il faut donc avoir reçu une véritable formation sur ce sujet pour pouvoir la mettre en œuvre.

Prenons à présent un peu de recul :

On peut considérer la parution d'un nouveau schéma d'orientation pédagogique comme une tentative de réforme de l'institution. Et c'est heureux car sans innovation toute institution meurt. En effet l'innovation est le ferment de la société, son levier pour changer.

Mais comme le dit F. Cros⁴⁴, le mot INNOVATION semble être un terme « joker » qui attire l'adhésion de tous ; pourtant il peut y avoir des innovations régressives, voire dangereuses ! Toutes les innovations ne sont pas bonnes et l'enfer est pavé de bonnes intentions.

Je me référerai maintenant aux résultats des chercheurs en Sciences de l'éducation sur les questions d'innovation scolaire pour tenter quelques analogies, qui même si elles sont limitées et non transférables telles quelles à l'enseignement spécialisé de la musique, permettent d'ouvrir notre champ de réflexion en nous appuyant sur une expérience plus longue dans le temps.

Toute réforme prétend répondre à un problème, nous dit Ph. Perrenoud⁴⁵. Encore faut-il se mettre d'accord sur les problèmes dont on parle. Font-ils consensus au sein des acteurs ? En vertu de quelles finalités poursuivies par les conservatoires sont-ils formulés ? Quelles modalités de changements vont en conséquence pouvoir être envisagées ?

Ce nouveau texte va-t-il susciter une adhésion molle, cacher une résistance passive, une grande inertie, la conviction que chacun pourra de toutes façons continuer à faire comme avant ? Ou bien les acteurs vont-ils l'appréhender vigoureusement, se l'approprier avec énergie pour s'autoriser les inventions et les innovations possibles dont il est porteur ?

Mais Perrenoud dit aussi : « *Une réforme se joue dans les têtes plutôt que dans les textes : ce n'est pas un objet stable, les représentations de ses fondements, de ses conditions, de son calendrier, de ses effets attendus ne cessent d'évoluer.* »

C'est pourquoi aucune réforme ne peut être menée comme une entreprise entièrement rationnelle.

Par expérience on sait que les réformes de *structure* de l'école n'impliquent pas de transformations des pratiques du plus grand nombre. D'autre part, les réformes de *curriculum* –celles qui concernent les contenus des programmes - n'affectent que de manière superficielle les pratiques d'enseignement.

Seuls les changements qui concernent directement *les pratiques pédagogiques* – « les changements du 3^e type » comme les appelle Perrenoud - impliquent de réelles transformations des pratiques du plus grand nombre.

Pensons par exemple à de nouvelles façons de mettre en œuvre l'évaluation des élèves, à l'usage des nouvelles technologies, à l'apprentissage simultané d'un instrument et de la formation musicale, à l'incitation faite de privilégier les pratiques collectives dès le début, ou encore à des questions

⁴⁴ CROS, F. (2001) *L'innovation scolaire*, Institut National de Recherche Pédagogique.

⁴⁵ PERRENOUD, P. (1999), *Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs*. In J. Lurin et C. Nydegger (dir.). Expertise et décision dans les politiques de l'enseignement. Genève : Service de la recherche en éducation (cahier n°3),

portant sur la didactique des disciplines, sans parler de l'incitation aux pratiques transversales ou à une réelle ouverture à d'autres esthétiques ...

Mais *ces changements-là ne peuvent se décréter* – même s'il faut des textes – car nous dit Perrenoud : « *De tels changements passent par une évolution des représentations, des identités, des compétences, des gestes professionnels et de l'organisation du travail.* » (1999)

Pour que le changement planifié n'en reste pas à un faux-semblant, il est indispensable de négocier les réformes ou les rénovations avec les acteurs, pour emporter l'adhésion du plus grand nombre. Cela ne signifie pas seulement qu'il faille préparer le changement avec eux, *il faut également l'accompagner durablement.*

Ainsi l'on sait qu'une réforme est condamnée à rester sans effets durables sur les pratiques pédagogiques *si les textes ne sont pas complétés par un dispositif ambitieux d'innovation et de formation.*

J'y reviendrai plus loin.

Pour Ph. Meirieu , « *Innover c'est inventer des modèles et des outils pour résoudre des problèmes qui émergent dans une ambition éducative.*⁴⁶ »

Reprenons les trois composantes de cette définition :

- **Il n'y a pas d'innovation sans ambition éducative.** Quand il n'y a pas d'ambition, il n'y a pas de problème. Un problème n'est jamais que le revers d'une ambition. L'innovation n'est pas d'abord une question de technique, de savoir-faire, *c'est d'abord une question d'adhésion à des valeurs, une question axiologique.* Quelle est donc l'ambition éducative des conservatoires ?
- **Il n'y a pas d'innovation sans problème.** L'innovation naît de l'émergence des difficultés. Mais une difficulté ce n'est pas encore un problème ; pour qu'elle le devienne, pour qu'elle devienne dynamogène, c'est-à-dire occasion de création, il faut qu'elle soit extériorisée comme obstacle. C'est tout une démarche de résolution de problèmes qui n'a rien à voir avec un affrontement brutal et irréfléchi avec une difficulté qui simplement révolte ou décourage. Les conservatoires ont des difficultés ; sont-elles toutes des leviers d'évolution ?
- **Il n'y a pas d'innovation véritable sans invention de modèles et d'outils ;** et cette invention suppose la reconnaissance des contradictions fondatrices de l'acte éducatif. Ph. Meirieu la résume dans la contradiction entre le principe d'éducabilité qui postule la toute-puissance de l'éducateur et le principe de liberté qui suppose la reconnaissance de son impuissance. Comment s'articule cette contradiction dans les pratiques pédagogiques des conservatoires ?

Ainsi conclut-il sa réflexion en décrivant le chemin qui mène de l'innovation à l'**action sensée** (terme qu'il emprunte à Daniel Hameline).

⁴⁶ MEIRIEU, Ph. , *Innover dans l'école : pourquoi ? Comment ?*, www.meirieu.com/ARTICLES/innoverdanslecole.pdf

Cette action sensée obéit à trois principes :

- c'est tout d'abord **une action réglée**, il s'agit par exemple de régler le curseur entre le fait de finaliser à tout prix une action par un produit fini et de garantir cependant des apprentissages solidement construits
- c'est ensuite **une action régulée**, il s'agit d'être capable de travailler avec des modèles intégrateurs qui permettent de dépasser les contradictions
- et c'est enfin **une action « mise en récit »** ; l'enseignant doit être capable de se « raconter son travail », c'est-à-dire de retrouver sa propre cohérence, de relire son activité en permanence, de penser les réglages et les modèles qu'il utilise, de repérer les dérives auxquelles il doit échapper.

Mais ce chemin est escarpé et pour M. Gather Thurler⁴⁷, parmi les raisons de l'échec de l'innovation figure la difficulté chez les enseignants de **développer la volonté d'apprendre et le goût du risque, indispensables à tout changement**. Lorsque les réformes ne parviennent pas à les engager dans un processus collectif et coopératif durable, le changement est réduit à sa plus simple expression, exécuté de manière grossière et/ou rejeté dès que les premières difficultés apparaissent.

Je la cite : « *La principale source d'échec des réformes tient aux résistances que les enseignants manifestent envers toute transformation de leurs pratiques, pas nécessairement pour de mauvaises raisons. Les inviter à abandonner leurs routines relativement efficaces pour une innovation sans doute prometteuse, mais qui n'a pas fait ses preuves, revient à leur demander de prendre des risques sans leur garantir une contrepartie véritablement intéressante.* »

Dès qu'il s'agit de transformer les pratiques, les actions de l'administration comme celles des militants de base se heurtent aux réactions du corps enseignant dans son ensemble. Même en supposant que tous les enseignants soient formés de manière radicalement nouvelle et qu'ils soient déterminés à s'impliquer dans les expériences innovantes, ils auront de toute façon à résister à la **contre-socialisation** qu'ils subiront au contact de leurs collègues en place, des parents toujours prêts à s'inquiéter et des cadres qui restent souvent sceptiques face à la nouveauté, d'où qu'elle vienne.

En outre, les innovations sont difficiles à stabiliser une fois que la mobilisation et le soutien du démarrage s'atténuent. En effet elles n'intéressent souvent que temporairement une partie des enseignants.

Strittmatter⁴⁸ dit qu'il n'existe aucune innovation pédagogique digne de ce nom qui soit accueillie à bras ouverts par le corps enseignant. Il est impossible pour lui de mettre en œuvre des innovations contre la volonté des enseignants : « Forts d'une expérience longue de cent cinquante ans, ceux-ci ont développé une habileté tout à fait étonnante leur permettant – au vu et su de leur entourage –

⁴⁷ GATHER THURLER, M., (2000), *L'innovation négociée : une porte étroite*, in Revue Française de Pédagogie n°130

⁴⁸ STRITTMATER, A., (1998), *Conditions for acceptance of innovations in Schools*. Conference paper. Cité in Gather Thurler, *L'innovation négociée : une porte étroite*.

d'absorber et de rendre inoffensives les nouveautés théoriques et pratiques, indépendamment de leurs concepteurs et/ou promoteurs. » (Gather Thurler, 2000)

L'appropriation du changement par les acteurs et leur prise de pouvoir sur le processus d'innovation sont les deux conditions essentielles pour que l'école commence à s'organiser dans une dynamique apprenante et que cela produise des effets durables. Ces conditions, très complémentaires, expriment l'état d'esprit et la posture développés et adoptés par les équipes pédagogiques qui, au fil de leurs expériences et de l'évolution de leur capacité à coopérer efficacement, se sont donné les moyens de prendre conscience de leurs limites et ont ainsi pu développer une certaine expertise pour identifier les problèmes et les résoudre.

Cette démarche privilégie un certain nombre de *valeurs* : la concertation, la gestion et le pilotage participatifs et négociés (Perrenoud, 1998), l'ouverture et la flexibilité, ce qui est antagoniste avec un fonctionnement bureaucratique et une vision hiérarchique des organisations.

Ainsi il est nécessaire d'accorder du temps aux enseignants pour assimiler et consolider les nouvelles pratiques et ainsi assurer l'institutionnalisation du changement dans la durée.

Il est donc indispensable ***d'impliquer autant de partenaires que possible.***

L'enjeu est d'infléchir progressivement le fonctionnement de l'ensemble du système. Pour ce faire, il est nécessaire de construire des outils et des démarches d'évaluation des nouveaux dispositifs avec les principales parties concernées, pour qu'elles s'approprient cette évaluation au lieu de s'y soumettre.

En effet l'innovation, lorsqu'elle est négociée, demeure malgré tout un processus lent et complexe, exigeant que l'ensemble des acteurs, à tous les niveaux du système, soient non seulement disposés à mettre en question les structures et les modalités de fonctionnement, mais également à revoir leur posture personnelle et intime face aux visions traditionnelles de l'autorité, du pouvoir, du contrôle, de l'ordre et des processus de prise de risque.

Nous retenons l'idée de M. Gather Thurler selon laquelle les problèmes auxquels sont actuellement confrontés les systèmes scolaires ne pourront être résolus qu'à condition de remplacer l'innovation ponctuelle par ***un processus de développement durable.***

Car dans les conservatoires il s'agit bien de surmonter des obstacles dont les origines sont, comme nous avons pu l'analyser, différentes de celles que l'on rencontre dans le système scolaire, mais qui pour autant, demandent bien un patient travail sur le terrain. Les réformes successives ne pourront que le légitimer et le soutenir, sans jamais s'y substituer ni le décréter.

Et F.Cros⁴⁹ décrit le processus d'innovation comme producteur d'une professionnalité nouvelle qui implique une dimension de construction de compétences nouvelles, acquises par des voies transversales.

Pour mettre en œuvre ce *patient travail* dont parle M. Gather Thurler, nous pouvons évoquer quelques pistes :

- **Augmenter l'offre et l'impact des formations continues** : on sait que les principes de formation continue classique telles les formations ponctuelles sans lien avec le projet interne de l'établissement, la conception des cours sous forme de puzzle sans cohérence ou encore le catalogue de stages dans lesquels les enseignants s'inscrivent à leur guise, n'ont qu'un impact limité et ne contribuent guère à mettre en synergie et à élargir les compétences individuelles et collectives existantes. Ces modules de formation « prêts à l'emploi » ne sont pas les dispositifs adéquats pour permettre à tous les acteurs de se sentir responsables des résultats de leurs élèves, mais aussi de leur propre développement professionnel. Mieux vaudrait diversifier les offres de formation en alternant des formations par stages sur des questions de culture professionnelle, et des formations « sur site » élaborées sur des thématiques travaillées collectivement et en phase avec le contexte, les besoins et les désirs des membres de la structure.
- **Permettre aux enseignants de développer de nouvelles compétences dans leur établissement en leur laissant des marges de manœuvre suffisantes pour concevoir leur projet.** Pour modifier ses pratiques l'enseignant a besoin de marges de liberté pour y développer sa créativité et son originalité. Un des aspects de la professionnalité serait celui de la créativité opérationnalisée au cœur même de la pratique professionnelle. En octroyant une autonomie, d'abord à titre individuel, puis aussi à titre institutionnel, le pouvoir d'agir de l'enseignant s'en trouvera accru. Du coup la responsabilité individuelle se transforme en responsabilité collective et provoque l'obligation de rendre compte de son action à ses pairs ; de même l'établissement en développant sa liberté d'initiative doit rendre compte au système de l'usage de son autonomie relative. En fait ce n'est pas le savoir que le sujet possède sur son action qui s'accroît dans l'innovation, mais l'adéquation de l'action elle-même.
- **Favoriser le développement de la coopération entre enseignants** : bien que sa réussite reste un peu une énigme, quand la coopération professionnelle est présente elle contribue au succès des actions pédagogiques et structurelles et permet le développement de compétences collectives qui complètent et renforcent souvent de manière spectaculaire les compétences individuelles des uns et des autres. Cette idée est aussi largement soulignée par Watzlawick (1975) lorsqu'il évoque les systèmes sociaux : « Lorsque les différences de statut, de position sociale et d'intérêts entre les membres d'un système social n'évoluent pas vers une complémentarité constructive et une coopération réelle, alors apparaissent des blocages et obstructions. »

⁴⁹ CROS, F. (2007), *L'agir innovatif – Entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck.

- **Transformer les établissements en communautés apprenantes organisées en réseaux :** c'est le gage de l'instauration et du maintien d'une dynamique durable car ces réseaux permettent aux enseignants de se ressourcer, en termes d'échanges de pratiques et de compétences, mais également de construire une nouvelle identité professionnelle. L'une des clés de la réussite de l'innovation passe par la capacité des systèmes à créer des dispositifs qui permettent aux acteurs de mettre en réseau leurs compétences professionnelles et de reconstruire le lien qui doit exister entre leurs croyances, idéaux, pratiques quotidiennes et les missions générales de l'institution.
- **Créer des corps intermédiaires itinérants** (à l'instar des *conseillers pédagogiques généralistes de l'Éducation Nationale*) qui, en tant qu'accompagnateurs des processus de transformation joueraient un rôle favorisant dans l'évolution des pratiques. En raison de leur nombre et de la définition de leurs missions, il ne semble pas que cela soit le rôle que puissent jouer les inspecteurs de la DMDTS.

Les nouveaux textes 2008 nous semblent en phase avec ces nécessités dans leurs intentions ; c'est bien entendu leur mise en œuvre qui est problématique.

Nous avons vu que la réflexion sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les conservatoires est une histoire qui s'est mise en marche récemment. *Le propos du schéma d'orientation n'est pas de susciter des innovations ponctuelles au sein des établissements. L'important est que leurs acteurs s'engagent progressivement et activement dans une construction collective et durable du changement, donc dans l'analyse et le traitement des situations, la compréhension de leurs enjeux, l'élaboration de réponses et leur régulation.*

C'est pourquoi le terme de *développement*, plus que *d'innovation*, nous semble approprié à cette mutation lente, mais cependant réelle.

Un dernier point : Louise Simon⁵⁰, montre qu'il existe une « face cachée » du changement, la partie invisible parce qu'enfouie à l'intérieur des personnes et rarement révélée à un vaste public. Elle s'est attardée sur l'aspect *psychologique* du changement et plus précisément sur le phénomène de la *transition*, individuelle et subjective, qu'elle distingue du *changement*, factuel et objectif. Cet aspect nous paraît incontournable dans la mutation qui est demandée aux enseignants des conservatoires, car, sans prendre en compte le processus intérieur qu'ils traversent émotionnellement pour digérer le changement, il y a de fortes chances que les changements préconisés ne recueillent aucune audience et restent lettre morte, ou bien qu'ils génèrent une résistance accrue chez une partie des enseignants peu enclins à changer leurs habitudes.

⁵⁰ Louise Simon : *Accompagner le changement en éducation : analyse d'une pratique de recherche-formation*, in *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*, (2004) coordonné par Pelletier, G., L'Harmattan.

Au moment où le changement introduit le prive de ses repères habituels, l'individu est confronté à une perte d'identité. *C'est par une « quête de sens » qu'il pourra opérer « la construction de son identité ».*

Quel est le nouveau regard que la personne porte sur elle-même ? Se sent-elle valorisée ou dévalorisée par ce changement ? Comment les autres lui accordent-elles de l'importance maintenant dans ce nouveau contexte ? Autant de questionnements qui s'installent en filigrane de toute réforme. Ces questions peuvent être très sensibles par exemple pour des musiciens qui se sont forgé une identité d'enseignant exclusivement centrée sur une mission professionnalisante, et à qui il est demandé de modifier leurs pratiques en fonction de parcours amateurs.

Si le questionnement identitaire est entrepris, l'enseignant ne se reconnaît plus vraiment. Avant il « contrôlait » généralement bien les situations rencontrées, cela contribuait grandement à sa maîtrise personnelle, à sa confiance en lui, ce qui le rendait crédible dans le milieu. Mais comment faire face à ce risque d'une perte d'estime de soi et des autres si soudain l'on se trouve face à la limite de ses compétences ?

Comment accompagner les enseignants dans ces moments cruciaux qui exercent une influence considérable au moment de la concrétisation du changement ? Comment favoriser l'émergence d'une nouvelle configuration identitaire leur permettant de mieux connaître leur raison d'être et d'agir parmi les autres ?

Pour faire écho aux TOQ (troubles obsessionnels du questionnement) de Jean-Claude Pompougnac, voici beaucoup plus de questions que de réponses, mais c'est pour moi la seule façon d'avancer... Je souhaite que ces quelques idées puissent vous être utiles pour continuer votre travail... Et pour finir sur une note plus légère, je voudrais vous citer Fred Vargas que j'aime beaucoup : *« Tel le ver de terre l'humus, l'art aère la vie ! »*

SYNTHESE

Conclusions

(Eric Sprogis)

Nous venons de consacrer deux jours à nous plonger dans l'idée de « changement » ou plus exactement à mettre en commun à la fois nos différentes conceptions de cette notion et surtout la manière dont chacun d'entre nous le vit dans la réalité de ses pratiques, qu'il le subisse, qu'il le décide ou qu'il l'encourage.

Vivre le changement, c'est être capable d'exprimer une insatisfaction qui en devient ainsi le principal facteur. Il a même été évoqué la nécessité de savoir « se mettre en insatisfaction ». En quelque sorte, il s'agirait de ce déséquilibre indispensable qu'il faut provoquer pour pouvoir marcher... Mais attention à ne pas simplement recourir à cette tradition professionnelle de l'insatisfaction revendiquée en permanence uniquement quant aux valeurs artistiques. C'est ce que beaucoup pourtant pratiquent à l'envi : « je suis toujours insatisfait du résultat de mes élèves (ou de mes confrères !) »... sous-entendu : « car je suis plus exigeant que tout le monde ». Cette posture bien connue qui prétendrait montrer combien l'on a une haute conception de l'art... donc de soi ! Il paraît beaucoup plus indispensable et urgent d'être insatisfait sur le plan des valeurs sociales, cognitives, émotionnelles et ainsi pouvoir se recentrer sur le cœur de notre métier à la convergence des missions artistiques, sociales et institutionnelles.

Alors il est possible de dégager quelques points de repères pour analyser les données et les conditions de changements plus fondamentaux :

- Ceux qui concernent les sujets, les individus et leur capacité à se confronter dans l'accomplissement de leurs missions
- Ceux qui concernent la conjoncture, l'économie qui, aujourd'hui, ne semblent pas favorables à une forte croissance de nos activités
- Ceux qui concernent la transformation des « mœurs » (de la culture).

- Ceux qui concernent les lois et règlements qui déterminent beaucoup plus que par le passé nos fonctionnements. Ce sont les cadres nouveaux de la décentralisation et de la répartition des compétences entre les divers niveaux de tutelles. C'est le nouvel esprit qu'entendent insuffler les SNOP et qui viennent aujourd'hui se heurter parfois à nos habitudes, à nos moyens, à notre temps disponible. C'est aussi la question de la légitimité nouvelle que nous avons à revendiquer.
- Ceux qui concernent les nouvelles technologies de l'information, de la création, de la diffusion et les techniques qu'il nous faudrait être capable de maîtriser. On pourrait aussi se poser la question des « techniques instrumentales » et de leur adéquation avec ce nouveau contexte.

Nous avons pu alors constater que, bien souvent, le « changement » venait télescopier des temporalités différentes, liées à des contextes particuliers à chacun de nous et dont la prise en compte était indispensable pour aborder le problème. C'est le KAIROS des grecs.

Faut-il en effet seulement opposer le changement brutal et celui plus progressif, peut-être plus profond ?

Faut-il ne retenir que le changement total ou accepter des changements partiels, voire de détail (« le diable se niche dans les détails » a écrit J.P. Sartre) ? C'est par exemple le rôle « transformateur » que peut jouer l'ouverture d'une nouvelle esthétique...

Le changement digne de ce nom est-il possible au quotidien ou seulement à long terme ?

C'est pourquoi, à travers ces différentes formes de changement, c'est bien la question de la transformation des systèmes de valeurs dont il s'agit. Non pas obligatoirement une inversion complète de celles-ci, mais l'apprentissage d'un métier nouveau dans lequel nous serons capables d'explicitier ce système à travers une axiologie des valeurs, en sachant, selon le cas développer telle ou telle autre, soit pour mettre en œuvre des orientations collectives et volontaires, soit pour répondre du mieux possible à telle ou telle sollicitation de notre environnement en pleine mutation. Il y aurait lieu alors de se placer dans une « boucle rétroactive » des valeurs exprimées – plus ou moins tacitement – par les groupes qui sont à l'œuvre dans le processus d'enseignement artistique. Il est indispensable de se mettre en capacité d'*interroger* en permanence nos modes de relations, de fonctionnement, de décision, d'évaluation, de programmation, de collaboration, d'enseignement et même de création sans toujours se laisser guider par les seules habitudes héritées soit de l'histoire et de la tradition des conservatoires, soit par notre propre histoire. C'est en particulier la place éminente que peut jouer la médiation culturelle, métier relativement nouveau qui devrait être amené à jouer un rôle de plus en plus important dans notre milieu professionnel. En effet, le concept de médiation implique des liens multidirectionnels et multidimensionnels de l'ensemble de nos pratiques pédagogiques et culturelles avec les différents niveaux d'intervention sociale, les différents groupes humains dont les activités principales ne s'organisent pas autour des pratiques culturelles ou d'enseignement.

Nous pourrions alors faire appel à une nouvelle légitimité, ou plus exactement à de nouvelles légitimités. Elles naissent par exemple du dépassement des contradictions entre résistance (au changement ou au déclin) et rupture (voire révolution) ; des contradictions entre les différentes

façons de se représenter soi-même, de concevoir son rôle dans la société. Le changement devient de ce fait un moyen de se situer dans une « citoyenneté » reposant sur une vision partagée de l'avenir.

Cela implique deux types d'approches et de dispositifs nouveaux.

Créer des « instances de transformation » ou, plus exactement, faire que les lieux d'échanges ou de concertation interrogent, à intervalles réguliers, nos fonctionnements, nos perspectives, l'avenir à moyen terme. Cela permettra notamment de commencer à donner quelques réponses aux questions *d'identité professionnelle* qui obscurcissent souvent le fonctionnement au quotidien des équipes (enseignants-artistes, directeur-artiste, artiste-fonctionnaire, pédagogue-organisateur, formateurs-éducateurs... ?) et la réflexion sur les missions des établissements. C'est le rôle que doit jouer impérativement la démarche de projet d'établissement qui devient d'ailleurs une obligation réglementaire pour beaucoup. La plus grande erreur que l'on ferait à cet égard serait de considérer cette démarche comme un simple outil d'« ingénierie » administrative. Le projet d'établissement est avant tout un élément déterminant d'une stratégie *collective* de changement à partir d'une volonté d'amélioration sur la base d'un existant dont on ne veut pas se satisfaire.

(Re)mettre sur l'établi la question des missions, des articulations, des réseaux, des fonctionnements de nos établissements implique alors inévitablement de repenser les logiques traditionnelles qui étaient à l'œuvre jusqu'à présent. Nous nous préoccupons en effet généralement de penser notre organisation d'un point de vue « vertical » (cursus, programmes, débouchés...). Ce point de vue reste évidemment fondé en termes d'objectif général ou particulier. Mais, dans le contexte où nous sommes désormais, il faudrait sans doute être capable, parallèlement, de traiter de nos missions de manière « horizontale » ou, plus exactement « oblique » en les abordant du point de vue des « territoires » d'action.

C'est ce que Conservatoires de France a commencé à faire lors de son AG de janvier 2007 et qu'il faudrait impérativement continuer à creuser.

Comme nous l'évoquions à l'époque, l'enseignement artistique peut/doit aujourd'hui être appréhendé en fonction de *territoires* sur lesquels il intervient et qu'il contribue ainsi à modifier, à aménager.

Le(s) territoire(s) d'administration, de la commune à la communauté de communes.

Le(s) territoire(s) géographiques de rayonnement qui ne couvrent automatiquement ni le(s) territoire(s) d'administration ni même le territoire « d'appellation » (conservatoires à rayonnement régional, départemental, communal ou intercommunal...)

Les territoires esthétiques du théâtre à la danse, en passant par les musiques dans toutes leurs histoires, leurs diversités, leurs caractéristiques, leurs spécificités, leurs fondamentaux, leurs points communs...

Les territoires générationnels de l'enfant à l'adolescent, à l'adulte

Les territoires sociaux, leurs contradictions, leurs exigences, leurs héritages, leurs pesanteurs...

C'est sans doute à partir de cette nouvelle entrée qu'il convient de travailler désormais.

Concluons par ce texte d'Alain Touraine, à peine détourné... (nous avons simplement remplacé trois mots ou expressions !) :

« Les situations de crise sont favorables à la fois aux prises de conscience et aux réformes, mais en même temps aux solutions illusoire et aux régressions de conscience. C'est exactement ce qui se passe dans la gigantesque ère critique et critique qui secoue l'enseignement artistique⁵¹. Celle-ci peut favoriser la propagation rapide des idées réformatrices et ouvrir de formidables possibilités transformatrices.

Mais la gigantesque crise est aussi porteuse de gigantesques périls. Les réformes peuvent être interrompues, brisées, annihilées, au profit des régressions qui s'implantent dans le présent et menacent l'avenir. De toute façon la route sera dure, aléatoire et probablement longue, couvrant des décennies et peut-être le siècle.

La grande réforme est à la fois complètement réaliste et complètement utopique. Elle est complètement utopique parce que des forces gigantesques d'illusion et d'erreur s'y opposent. Elle est complètement réaliste parce qu'elle est dans les possibilités concrètes de la société⁵² au stade actuel de l'enseignement artistique⁵³.

Sachons que, dans l'histoire, tout commence par des mouvements marginaux, déviants, incompris, souvent ridiculisés et parfois excommuniés. Or ces mouvements, quand ils parviennent à s'enraciner, à se propager, à se relier, deviennent une véritable force morale, sociale et politique.

Aussi, il nous faut espérer que la grande régénération pourrait se développer et conduire ce qui serait plus et mieux qu'une révolution, une métamorphose. »⁵⁴

⁵¹ Alain Touraine parle ici... de la planète...

⁵² remplaçant l'ère planétaire de A. T.

⁵³ à la place de humanité

⁵⁴ Alain Touraine, *Un nouveau paradigme – Pour comprendre le monde d'aujourd'hui ; chap III* – ed. Fayard 2005

PARTICIPANTS AU COLLOQUE

Mathieu BABOULENE-FOSSEY, directeur du CRD d'Aulnay sous Bois (93)
Olivier BARTISSOL, professeur d'alto au CRD du Mans (72)
Catherine BAUBIN, directrice du CRC de Fontaine (38)
Benoît BAUMGARTNER, directeur du CRR de Rennes (35)
Guillaume BEAUVOIS, administrateur du CRD de Nevers (58)
Bruno BERNARD, professeur de musiques actuelles au CRR du Grand-Chalon (71)
Axel BERNOLIN, directeur du Conservatoire de Thiers (63)
Marie-Thérèse BERTHELIN, directrice-adjointe du CRD de la Roche sur Yon (85)
Robert BICHET, Conservatoire d'Issoudun
Philippe BILLOT, directeur de EMM du SAN de Sénart (77)
Emilie BLANCHARD, médiatrice culturelle au CRR de Poitiers (86)
Marc BODONYI, directeur de l'EMM de Guyancourt (78)
Christian BOTHE, directeur de l'EMD du Syndicat Intercommunal de Suet (25)
Agnès BREUILLAUD, directrice-adjointe du CRC de Chilly Mazarin (91)
Jean-Pierre BRIARD, professeur chargé de direction de l'EMI du Syndicat Mixte des Vallées de la
Braye et de l'Anille (72)
Brigitte CALVI, CRC de Fontaine (38)
Chantal CARLIER, chargée de mission au Conseil général du Calvados
Bruno CARTON, directeur-adjoint du CRD de Le Mans (72)
Christine CASTELAIN MEUNIER, sociologue
Philippe CAUX, directeur du conservatoire de Côte d'Albâtre (76)
Christophe CAVALIER, directeur du CRC de Montmorency (95)
Nicolas COURTIN, professeur au CRD d'Alençon (61)
Nelly COUTURIER, professeur à l'École de musique de Penthièvre (22)
Claire CREZE, Présidente de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Elèves de
Conservatoire
Philippe DA SILVA, directeur de l'École de Musique de Soissons (02)
Daniel DAHL, directeur du Conservatoire Grand Lubéron (84)
Guy DAMEZ, directeur de l'EMM de Sénart (77)
Philippe DAUZIER, directeur du CRC de Chilly Mazarin (91)
Marie DELBECQ, directrice du CRC de Bondy (93)
Thierry DELECOURT, directeur-adjoint du CRD d'Alençon (61)
Matthieu DESTHOMAS, professeur de trompette au CRD d'Alençon (61)
Thomas DHUVETERE, professeur de saxophone au CRD d'Alençon (61)
Olivier DIEDERICHS, directeur de l'École de Musique de Crolles (38)
Joël DOUSSARD, directeur du CRD de Brest Métropole Océane (29)
Alain DUBOIS, professeur au CRD de Corse (20)
Christophe DUCHENE, directeur du CRR de Lille (59)
Thierry DUPUIS, professeur chargé de directeur du CRD de Gradignan (33)
François DURAND, directeur de l'EMM d'Agde (34)
Philippe FAVRESSE, directeur du Conservatoire de Bayeux (14)
Anne-Marie FERRALI, professeur de chant au CRD de Corse (20)
François-Marie FOUCAULT, directeur du CRI des Coëvrons (53)

Jean-Yves FOUQUERAY, directeur du CRD d'Alençon (61)

Jean-François FOURICHON, directeur du CRC de St-Herblain (44)

Julie GAILLAND, professeur coordinateur de la formation musicale au CRC de St-Herblain (44)

Jean-Louis GALY, directeur de l'Ecole des Arts de Marcoussis (91)

Anne GARZUEL, responsable enseignement à l'Association Musique et Danse en Loire-Atlantique (44)

Marie GENESTIER, musicienne intervenante au CRD de Dieppe (76)

Jean-Michel GIANNELLI, responsable musiques actuelles au CRD de Corse (20)

Christine GIORGETTI, enseignante au CRD de Corse (20)

Yves GRAULLEMOND, directeur adjoint au CRD de Corse (20)

Danièle GRIGNON, directrice de l'EIM du Pays de l'Orbiquet (14)

Jean-Claude GUERIN, Maire Adjoint d'Alençon (61)

Martine GUERIN, psychosociologue

Martine GUILBAUD, Conservatoire de Vigneux/Seine

Gilles GUILLEUX, directeur du CRD de Saint-Nazaire (44)

Chris HAYWARD, Conservatoire de Vigneux/Seine

Marie Claude HIRON, professeur de formation musicale et d'orgue au CRD d'Alençon (61)

Jean-Luc HUBERT, directeur du CRI du Pays Granvillais (50)

Anne HUDRISIER, enseignante au CRD du Tarn (81)

Dominique JARDEL, directrice de l'Ecole Municipale de Danse de Saint-Nazaire (44)

Alain JEHU, directeur du CDR de Bourges

Séverine JOLY, professeur de violon au CRD d'Alençon (61)

Véronique JOSSERAND, CRC de Fontaine (38)

Danièle JULLIEN, directeur de l'Atelier musical du SAN de Sénart (77)

Jean-Marcel KIPFER, directeur du CRD de Saint-Quentin (02)

Sophie KIPFER, directrice de l'Atelier musical intercommunal de l'Oise (60), présidente de « Conservatoires de France »

Franck KUNTZ, directeur de l'Ecole de musique de Penthievre (22)

Pascal LAMY, responsable pédagogique du Centre d'expression musicale AHISC - Le Havre (76)

Nicolas LAVRENENKO, directeur du Conservatoire de Cherbourg (50)

Maurice LE CAIN, directeur du CRI de la Communauté du Thouarsais (79)

Armelle LE DU, directrice du CRC de Carquefou (44)

Bernard LEBON, directeur du Conservatoire de Laon (02)

Laurent LEBOUTEILLER, directeur de l'Ecole de Musique de Ouistreham (14)

Daniel LEFEBVRE, directeur du CRR d'Aubervilliers - La Courneuve (93)

Yanik LEFORT, directeur du CEFEDM de Normandie

Chantal LEMAITRE, directrice de l'Ecole de Musique et Danse de Montgeron (91)

Benoît LEPECQ, professeur de théâtre

Bernard LEQUEUX, directeur de l'Ecole de Musique d'Argentan (61)

Jacky LHIVER, directeur du CRD de Lorient (56)

Pascal LIENARD, directeur du Conservatoire d'Aulnoye-Aymeries (59)

Vivianne LORIAUT, professeur au CRD de Corse (20)

Richard LOUKIA, responsable de l'Ecole de Musique de Dives sur Mer (14)

Yann MANIEZ, directeur de l'Ecole de Musique de Cebazat (63)

Pauline MARDELLE, professeur de flûte au CRD d'Alençon (61)

François MARTEL, professeur de théâtre au CRR de Poitiers (86)

Françoise MARZORATI, Alençon (61)
 Raphaël MARZORATI, professeur de formation musicale au CRD d'Alençon (61)
 Yves MAS, directeur du CRC de Cahors (46)
 Rémi MATTEI, responsable des ressources humaines au CRD de Corse (20)
 Vincent MAUDUIT, professeur au CRD d'Alençon (61)
 Jean MAUMENE, directeur du Conservatoire de Clamart (92)
 Benjamin MENEGHINI, étudiant Théâtre au CRR de Poitiers (86)
 Olivier MEROT, directeur du CRC de Pontault-Combault (77)
 Catherine MEURET, professeur de piano au CRD d'Alençon (61)
 Dominique MILONET, directeur de l'École de musique de Châteaugiron (35)
 Carine MOREL, étudiante Théâtre au CRR de Poitiers (86)
 Solène NEYRET, étudiante Théâtre au CRR de Poitiers (86)
 François PERRIN directeur de l'EMMDH de Haguenau (67)
 Pascale PIC, directrice adjointe du CRR de Lille (59)
 Ludovic POTIE, directeur du CRD de La Roche sur Yon (85)
 Pascale POUILLIEUTE, directrice du CRC d'Eybens (38)
 Mireille POULET-MATHIS, directrice du CRC de Rezé (44)
 Thierry REDON, directeur du Conservatoire de Sainte Foy les Lyon (69)
 Bernadette RENUCL, professeur de formation musicale au CRD de Corse (20)
 Marc REYNIER, musicien intervenant au CRC de Fontaine (38)
 Cécile RIGAZIO, directeur du Conservatoire de Chelles (78)
 Marie RIMBERT, étudiante Théâtre au CRR de Poitiers (86)
 Yvon RIVOAL, vice-président de « Conservatoires de France »
 Régis ROUILLARD, professeur au CRD d'Alençon (61)
 Patrick RUBY, coordinateur à l'EMM Guyancourt (78)
 Yves RUSCHER, directeur du CRC de Villepinte (93)
 Jean-Paul SAPIENS, directeur du CRI de Chinon (37)
 Jean-Luc SAZIO, CRD de Dieppe (76)
 Eddy SCHEPENS, directeur adjoint du CEFEDM Rhône Alpes
 Jean-Pierre SEYVOS, directeur du CRR de Poitiers (86)
 Eric SPROGIS, responsable enseignement artistique à la Région Poitou-Charentes
 Antoine SUAREZ-PAZOS, étudiant Théâtre au CRR de Poitiers (86)
 Jean-Michel THAURE directeur du CRD de Le Mans (72)
 Pascale VACHERET, chargée de mission pour le Réseau des écoles de musique de Sénart (77)
 Philippe VAN DER STICHELE, directeur de l'EMM Moissy-Cramayel (77)
 François VIGNERON, directeur du CRD de Corse (20)
 Denys VIGNON, enseignant au CRD de Corse (20)
 Mme VIGNON, enseignante au CRD de Corse (20)
 Patrick VINOT, professeur au CRD d'Alençon (20)
 Jean-Benoît WALKER-VIRY, directeur du Conservatoire d'Issoudun (36)
 Eric WALLON, directeur du CRC des Lilas
 Catherine ZIMMER, professeur au CRD de Corse (20)

INTERVENANTS

Bruno BERNARD, Professeur de musiques actuelles au CRR du Grand-Chalon

Christine CASTELAIN-MEUNIER, Sociologue au CNRS, au CADIS, à l'EHESS. Derniers ouvrages parus : *La place des hommes et les métamorphoses de la famille*, PUF. *Les métamorphoses du masculin*, PUF. *La paternité*, QSJ ? n° 3229. *Adieu pétrole, vive les énergies renouvelables*, Dunod.

Marie DELBECQ, Directrice du Conservatoire à Rayonnement Communal de Bondy

Julie GAILLAND, Professeur coordinateur de la formation musicale au CRC de St-Herblain

Martine GUERIN, Psychosociologue

Jean-Claude GUERIN, Adjoint à la culture d'Alençon

Dominique JARDEL, Directrice de l'Ecole Municipale de Danse de Saint-Nazaire

Sophie KIPFER, Présidente de « Conservatoires de France »

Pascale POUILLIEUTE, Directrice du CRC d'Eybens

Pascal ROLAND, Maître de conférence à l'Université de Rouen

Eddy SCHEPENS, Directeur adjoint du CEFEDM Rhône Alpes

Jean-Pierre SEYVOS, Directeur du Conservatoire à Rayonnement Régional de Poitiers

Eric SPROGIS, Responsable de l'enseignement artistique à la Région Poitou-Charentes ; ancien directeur du CRR de Poitiers

www.conservatoires-france.com