



pratiques artistiques encadrées...
...pratiques artistiques en liberté

Actes du colloque du 26 novembre 2011
à l'auditorium du lycée La Fontaine (Paris 16^{ème})

2^{ème} colloque porté par FUSE

Programme de la journée

Biographie des intervenants

- **Table ronde n°1 / 1^{ère} phase : l'autonomie**

L'autonomie, sésame pour l'exercice d'une pratique en liberté ?

- **Table ronde n°2 / 2^{nde} phase : le projet**

L'existence du projet et son appropriation sont-elles facteur d'émancipation ?

- **Table ronde n°3 / 3^{ème} phase : la liberté**

La pratique artistique, expression de la liberté ?

Transcription des interventions et débats : Françoise Persigan

Introduction

L'enseignement artistique a longtemps suivi des chemins bien délimités. Il concernait avant tout les arts savants académiques : l'enjeu était de transmettre à l'élève la maîtrise technique d'une discipline. Une fois celle-ci acquise, certains devenaient professionnels et pour les autres, la poursuite de la pratique était une question d'ordre privé : les lieux d'enseignement n'étaient que peu impliqués dans l'accompagnement et le développement de la pratique amateur.

A l'inverse, pour les arts de tradition populaire, la transmission se faisait par immersion et imprégnation. Musiques et danses traditionnelles, jazz, fanfares, etc. même combat : seule importe la pratique, on saute tout de suite dans le grand bain ! Quitte à orienter par la suite certains jeunes prometteurs vers les conservatoires...

Aujourd'hui, la frontière est beaucoup plus floue : les conservatoires accueillent un panel de disciplines très élargi alors que les structures spécialisées dans les musiques et danses actuelles ou traditionnelles s'impliquent de manière croissante, dans l'accompagnement voire l'enseignement. Des mots nouveaux tels qu'« autonomie », « pratiques collectives », « projet de l'élève » sont apparus dans le langage pédagogique...

La formation des amateurs est devenue l'objectif principal de l'enseignement artistique. Elle est désormais associée à la pratique post-enseignement qui devient un marqueur hautement symbolique pour des politiques questionnant la « rentabilité » des efforts financiers consentis en finançant les établissements. La pratique amateur crée des besoins et des attentes en termes de moyens, d'accompagnement voire même d'enseignement.

FUSE a mis au cœur de son projet, le spectacle et la problématique de sa transmission ; il est donc naturel que les liens entre enseignement et pratique soient pour nous aussi, usagers, une question centrale que nous avons souhaité traiter lors de ce deuxième colloque.

Le collège-lycée la Fontaine est un lieu hautement symbolique de l'enseignement artistique : c'est dans cet établissement que furent formés les professeurs de musique de 1947 à 1974 grâce aux classes préparatoires au professorat d'éducation musicale. Depuis 1974, le CAEM est remplacé par le CAPES, dont la préparation s'effectue en université.

A partir de 1976, l'établissement a accueilli l'administration du CNR de Paris, alors créé pour les élèves parisiens suivant des cursus artistiques intensifs. Il ouvre alors des classes à horaires aménagés pour les musiciens et les danseurs. Au départ du CNR pour la rue de Madrid, la Maîtrise de Radio-France investit les lieux.

La Fontaine a ainsi proposé la série technologique spécialisée (F11 puis TMD) dès la création de cette nouvelle filière.

A l'heure actuelle, c'est toujours un lycée à forte dominante artistique. Il accueille les jeunes artistes, danseurs, musiciens et chanteurs dans les classes à mi-temps (« double-cursus »), la section TMD et propose les options de spécialité ou facultatives en musique et danse.

Pour en savoir plus sur le [collège-lycée La Fontaine](#)

Programme de la journée

Table ronde ① 1^{ère} phase : l'autonomie

L'autonomie, sésame pour l'exercice d'une pratique en liberté ?

Introduction : Laurent Guirard, Maître de conférences à l'IUFM Orléans-Tours

Modératrice : Fanny Reyre-Ménard, présidente de FUSE

Avec :

- Laurence Dufrène, directrice de conservatoire
- Michel Hubert, directeur du Cefedem Pays de la Loire
- Christine Milleret, Ministère de la Culture
- Elisabeth Schwartz, inspectrice de la Danse, Ville de Paris

Table ronde ② 2^{nde} phase : le projet

L'existence du projet et son appropriation sont-elles facteur d'émancipation ?

Modératrice : Christiane Louis, service d'informations musicales de la Cité de la Musique

Avec :

- Thierry Duval, directeur du CRY, collectif RPM
- Alain Gintzburger, professeur d'art dramatique, vice-président de l'ANPAD
- Isabelle Ramona, musicienne, directrice de conservatoire
- Colette Hochain, chanteuse, professeur de chant et formatrice

Table ronde ③ 3^{ème} phase : la liberté

La pratique artistique, expression de la liberté ?

Introduction : Aurélie Mériaux (philosophe)

Modérateur : Vincent Niqueux, directeur des JMF,

Avec :

- Patrick Ehrhard, danseur et chorégraphe, directeur de compagnie
- Pascal Fournier, ancien vice-président de la FNCC
- Matthias Leboucher, pianiste, compositeur, membre du groupe Opus Incertum
- Guillaume Descamps, directeur de la MPAA

- **Guillaume Descamps - Directeur de la Maison des pratiques artistiques amateurs**

Guillaume Descamps a été nommé directeur de la Maison des Pratiques Artistiques Amateurs (MPAA). Cet établissement parisien est entièrement voué à la valorisation des pratiques amateurs et aux rencontres entre “amateurs” et “professionnels”. Les différentes missions de la MPAA sont : d’informer et d’orienter le public sur les pratiques artistiques amateurs, de susciter la réflexion autour des disciplines, de permettre la rencontre entre amateurs et professionnels, de favoriser l’expression, l’expérimentation et le partage, ainsi que de produire des spectacles.

- **Laurence Dufrière - Flûtiste, directrice de conservatoire**

Flûtiste de formation, Laurence Dufrière a enseigné plusieurs années en Belgique et en France. Passionnée par le fait de mettre son travail au service de l’équipe pédagogique et au service d’un projet public, Laurence Dufrière a orienté sa carrière vers la direction d’établissements d’enseignement artistique. Après avoir été directrice adjointe au CRR de Bayonne Côte Basque et au CRR de Metz, elle a obtenu en 2007 le CA de directeur et dirige depuis 2008 le CRC de Montmorency dans le Val d’Oise.

- **Thierry Duval - Directeur du CRY, membre fondateur du collectif RPM**

Le CRY : le Centre de ressources yvelinois pour la musique

Le CRY est le réseau yvelinois des salles de concerts, studios de répétitions, festivals, lieux de formation agissant dans le domaine des musiques dites “actuelles amplifiées”. Cette association rassemble aujourd’hui une trentaine de lieux répartis sur l’ensemble du territoire yvelinois, qui se sont fixés pour buts d’améliorer les conditions pour l’accueil, l’apprentissage et l’expression de toutes les formes musicales sur les Yvelines.

Le collectif RPM (Recherche en Pédagogie Musicale) s’est constitué en 1998 pour partager des points de vue sur la question sensible du rapport à la formation qu’entretiennent les pratiquants des musiques dites “actuelles” : le rock, le rap, la chanson, le jazz, la techno, etc. Composée de structures ayant une action significative en la matière, cette initiative a pour but de créer, entretenir et développer un espace de partage sur ces questions autour de l’apprentissage de la musique dans la société d’aujourd’hui.

- **Patrick Ehrhard - Danseur et directeur de compagnie**

Danseur et chorégraphe, mais aussi peintre et comédien, enseignant la danse contemporaine au théâtre de l’Olympia et à Boulogne, où est implantée sa compagnie, il est l’auteur de nombreuses pièces chorégraphiques, et a travaillé pour le théâtre et le cinéma (chorégraphe de Fanny Ardant pour le film de Michel Deville “La Paltoquet”). L’INA lui a consacré un court-métrage : “Danser la Vie”, ainsi qu’un reportage pour la télévision (FR3).

Initié à l’art du théâtre et du mime, formé aux techniques de la danse de Joseph Russillo, Martha Graham, Merce Cunningham..., Patrick Ehrhard a travaillé avec Carolyn Carlson - une rencontre artistique et humaine exceptionnelle qui soutient son expérience à la fois poétique et didactique du mouvement. Ses recherches personnelles ne dissocient pas la pédagogie de la création artistique. Il prépare un ouvrage : “La conscience verticale”.

Patrick Ehrhard dirige sa propre compagnie depuis 1987. Parallèlement à la création chorégraphique et à l'enseignement de la danse, Patrick Ehrhard anime des ateliers sur le mouvement (pour amateurs et professionnels). Avec les danseurs et comédiens de la Compagnie, il est intervenant en milieu scolaire (Ecole Denfert-Rochereau - Boulogne). Il est diplômé de l'Académie de Sophrologie de Paris, et Master-Spécialiste en sophrologie caycédienne. Il est thérapeute en relation d'aide (thérapie par le mouvement).

- **Pascal Fournier - ex maire adjoint chargé de la Culture à Boulogne-Billancourt et ancien vice-président de la FNCC (2008-2011)**

De 1992 à aujourd'hui, Pascal Fournier a créé et développé "Peter Pen", une agence éditoriale : communication interne, institutionnelle, commerciale, développement durable, responsabilité sociale et sociétale. Il a été maire adjoint de Boulogne-Billancourt chargé de la Culture de mars 2008 à juin 2011. Il a non seulement favorisé le déploiement d'une nouvelle politique culturelle, mais aussi une nouvelle programmation et un renforcement de la visibilité des équipements culturels (ouverture du Carré Belle Feuille, Conservatoire à rayonnement régional, participation à la création du pôle d'enseignement supérieur avec la Ville de Paris et la Sorbonne, ouverture du Musée Paul Belmondo). De 1980 à 1985, il a travaillé dans le journalisme et l'édition. Il a été rédacteur en chef de l'Idiot International (Jean-Edern Hallier), et co-fondateur d'une agence de presse spécialisée dans l'investigation et d'un magazine culturel Nocturnes.

- **Alain Gintzburger - Comédien, professeur d'art dramatique, vice-président de l'ANPAD**

Metteur en scène, vidéaste et comédien, il a été formé à l'école d'Antoine Vitez au Théâtre National de Chaillot. Il dirige la Compagnie du Théâtre d'Eleusis avec laquelle il a mis en scène une quinzaine de spectacles dont "Lettres de Louise Jacobson", "Oh les beaux jours" de Samuel Beckett, ou encore "Comment rater sa psychanalyse". En tant que comédien, il a joué au cinéma et à la télévision avec Jean-Pierre Mocky, Etienne Perier, Jacques Doniols-Valcroze, Jean-Michel Meurice, Didier Kaminka... et au théâtre dans ses propres mises en scène ainsi qu'avec Robert Cantarella "Grand et petit" de Botho Strauss, ainsi que dans plusieurs formes itinérantes produites par le CDN de Dijon-Bourgogne, et dernièrement dans "Claire" de René Char mis en scène par Alexis Forestier au Festival d'Avignon ainsi qu'au Paris Villette. Comme vidéaste, il a réalisé "Le baiser" sur un texte de Christophe Tarkos ainsi qu'un court-métrage sur le chorégraphe Thierry Thieu Niang, "Le météore". Il a mené de nombreux projets en Afrique (spectacles, master classes...) principalement au Congo, en RDC, au Gabon, en Guinée à l'initiative de CulturesFrance. Il est lauréat de la Villa Médicis hors les murs pour un séjour d'écriture dans la forêt congolaise. Titulaire de Diplôme d'Etat et du Certificat d'Aptitude à l'enseignement du théâtre, il a dirigé de nombreuses formations avec des acteurs professionnels, des amateurs et des scolaires.

Il est professeur d'art dramatique dans les Conservatoires de la Ville de Paris et vice-président de l'Association nationale des professeurs d'art dramatique (ANPAD).

- **Laurent Guirard - Maître de conférences en musicologie / sciences de l'art**

Après des études de hautbois/cor anglais (classe de Michel Giboureau au CNR de St Maur) et quelques années d'orchestre de chambre A. Loewenguth, Orchestre symphonique franco-allemand), il connut une crise d'adolescence : s'inscrire à l'université pour percer le mystérieux pouvoir de la musique ! Ce parcours dispersé, semé de désillusions salvatrices le mena de la musicologie à l'esthétique vers la découverte méthodologique des sciences humaines.

Sa rencontre avec le psychologue Robert Francès le conduisit à tenter, au moyen des outils développés en psychologie du travail, d'élucider les causes de l'abandon massif des études musicales, abandon souvent amer ou trop précoce pour en tirer un plaisir durable. En se fondant sur des

recherches anglo-saxonnes sur la psychologie sociale-expérimentale de la motivation (Weiner, Dweck, Asmus...), il démontra à quel point la façon dont nous valorisons les pouvoirs paradoxaux des objets musicaux est intimement imbriquée aux difficultés que nous éprouvons à nous les approprier par un travail d'apprentissage. Ces travaux sont présentés dans son premier ouvrage : *Abandonner la musique !? Psychologie de la motivation et apprentissage musical* (L'Harmattan, 1999).

Après avoir connu la jungle institutionnelle des formations professionnelles d'enseignants de musique (Cefedem(s), CNFPT, ASSECARM...), il enseigne à l'IUFM Centre de Val de Loire (désormais école interne de l'université d'Orléans).

Ses recherches étudient l'effet sur les situations d'enseignement/apprentissage, des divers systèmes d'explications, de valeurs ou de représentations circulant au sein du milieu musical. Il partage cette approche interdisciplinaire intégrant les sciences humaines et sociales à la musicologie avec le groupe de recherche Sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique fondé par J-P Mialaret (OMF, Université Sorbonne Paris IV).

Il vient de publier un important ouvrage collectif : *50 ans de psychologie de la musique. L'école de Robert Francès* (Alexitère, 2010).

● Colette Hochain - Mezzo-soprano, professeur et formatrice

Après des études de piano, Colette Hochain commence le chant à 17 ans avec Denise Monteil. Deux ans plus tard, elle part vivre en Italie où elle étudie avec Gina Cigna à Milan et Rina Malatrasi au conservatoire de Vérone. Elle est engagée successivement dans les Choeurs du Teatro La Fenice de Venise, aux Arènes de Vérone et au Teatro Comunale de Florence. A partir de 1987, elle chante en soliste et avec différents ensembles dans un vaste répertoire et débute dans le rôle d'Amour de la Daphné de Marco da Gagliano, sous la direction de Nigel Rogers au Théâtre de Ferrare.

De retour en France en 1993, elle travaille successivement à Radio-France et à l'Opéra Comique. Elle intègre différentes formations comme l'ensemble Sequenza 9.3. dirigé par Catherine Simonpietri, l'ensemble Vox Nova constitué de cinq chanteurs solistes et spécialisé dans la création contemporaine. En 2000, elle débute en France dans l'opéra contemporain, dans le rôle de Lisbeth du Michael Kholhaas de M.O. Dupin, à l'Opéra de Besançon et à l'Opéra de Massy dans le rôle de la sorcière de l'opéra de Luc Lemasne, "Les marimbas de l'Exil", production avec laquelle elle part en tournée au Mexique.

Parallèlement à son activité de chanteuse, elle développe une activité pédagogique de professeur de chant et formatrice. Elle obtient son C.A. de chant au CNSM de Paris en juin 2000 et enseigne au conservatoire de Villeparisis, Alfortville et Maisons-Alfort, au Centre d'Art Polyphonique de Paris, depuis 1998.

● Michel Hubert - Directeur du CEFEDEM

Depuis 2003, Michel Hubert est directeur du CEFEDEM Bretagne Pays de la Loire (Centre de formation à l'enseignement de la musique et de la danse) et co-président du Conseil des CEFEDEM (association fédérant les Cefedem : échange, recherche, coordination...). Pendant dix ans, il a été chargé de mission pour le schéma départemental musique, puis directeur de l'ADDM de la Mayenne. Il fut également simultanément musicien de jazz et professeur dans diverses écoles de musique en Sarthe et agent du ministère du travail. En 1981, il a été co-fondateur et administrateur d'une école associative "musiques actuelles" en Sarthe : l'Elastique à musique, Président de "jazz en saison", association de développement du jazz en Sarthe. Il a une licence de sociologie et un DESS de gestion des entreprises culturelles (Paris-Dauphine 2003).

● Patrick Laviron - Compositeur

Etudes de Musicologie à Paris IV-Sorbonne et études de Percussions et de Musique de Chambre au

C.N.R. de Boulogne-Billancourt. Depuis 1988, directeur du Conservatoire à rayonnement communal de Persan (Val d'Oise), établissement d'enseignement spécialisé contrôlé par le Ministère de la Culture. A ce titre, il développe un projet d'établissement axé sur les pratiques collectives instrumentales et vocales et travaille à la mise en place d'expériences et de pratiques musicales diverses. Outre les nombreuses collaborations avec l'Education nationale, les services municipaux de la ville ou associations locales, il initie et favorise la réalisation de projets partenariaux avec différentes institutions ou compagnies de danse, théâtre ou marionnettes. Il est régulièrement chargé de différentes missions par l'ADIAM Val d'Oise ou par l'ARIAM Ile de France. Très attaché au développement des pratiques amateurs et notamment celles des vents et percussions, il est, depuis 2005, le directeur artistique et chef de l'Orchestre d'Harmonie du Val d'Oise, formation soutenue par l'ADIAM Val d'Oise.

● Matthias Leboucher - Musicien, compositeur, enseignant

Matthias Leboucher est lauréat du prix Maurice Ohana au 9e concours International de Piano XXe et XXIe siècles d'Orléans (2010). Né en 1985 à Vendôme, il débute le piano à l'âge de 5 ans et poursuit ses études avec Bernard Job en 1999 à Blois. En 2011, il obtient son diplôme (DNSPM) au conservatoire de Boulogne-Billancourt, au sein du cycle Pôle Supérieur-Sorbonne dans la classe de Marie-Paule Siruguet. Ses activités de compositeur l'amènent à écrire pour plusieurs formations de musique de chambre et pour instruments seuls. Egalement improvisateur, Matthias Leboucher étudie le jazz et les musiques actuelles dans différentes structures, et joue dans diverses formations allant du duo au big-band. Il fonde en 2011 le groupe Opus Incertum, avec des musiciens de jazz, quartet dont l'esthétique se tourne aussi vers le rock, les musiques expérimentales et contemporaines. Il enseigne le piano classique et jazz au conservatoire (CRD) de Blois et à l'EMD de Boulogne-Billancourt.

● Christiane Louis - Responsable du Service d'Informations musicales de la Cité de la Musique

Après un DEA en littérature comparée et un Master spécialisé en information et documentation, Christiane Louis débute sa carrière professionnelle dans le domaine de la recherche en sciences sociales comme responsable de service de documentation, d'abord au Centre d'Etudes de l'Emploi (Paris) puis à Lyon à l'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail. En 1996, elle devient responsable du Service d'Informations musicales de la Cité de la musique.

Christiane Louis a écrit et coordonné plusieurs ouvrages : "Guide des métiers de la musique", "Musiques, apprendre/pratiquer", le "Guide de l'édition musicale classique", "Devenir musicien, classique et jazz". Depuis 2005, Christiane Louis anime un programme de formation sur la professionnalisation à destination des musiciens et des enseignants de musique et développe un service d'accompagnement individuel sur les questions d'orientation, de reconversion ou de projet professionnel. Elle intervient également dans des cursus universitaires en gestion culturelle (Paris 10, Paris 8, Université du Mans), auprès des conservatoires ainsi que dans de nombreuses rencontres professionnelles.

● Christine Milleret - Ministère de la Culture, Bureau de la pratique amateur (DGCA)

La DGCA : la Direction générale de la création artistique du Ministère de la Culture

La DGCA élabore et met en oeuvre la réglementation de l'enseignement supérieur des arts plastiques ainsi que de l'enseignement initial et supérieur dans les domaines du spectacle vivant. Elle analyse, accompagne et coordonne l'activité pédagogique des établissements nationaux et territoriaux : écoles

d'art (art, communication et design), établissements d'enseignement supérieur des domaines de la musique, de la danse ou du théâtre.

La direction générale de la création artistique veille à la concertation avec les partenaires professionnels, à l'observation et au développement du marché de l'art et du mécénat. Elle est attentive à la sensibilisation, à l'élargissement de l'offre aux publics et plus généralement à la démocratisation culturelle, au développement de l'éducation artistique et culturelle et des pratiques amateurs ainsi qu'aux enjeux liés aux questions d'accessibilité pour les publics en situation de handicap et plus généralement aux publics éloignés de la culture.

● Aurélie Pierre-Mériaux - Philosophe

Aurélie Pierre-Mériaux est professeur de philosophie formée en classe préparatoire, ancienne élève de l'Ecole Nationale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, elle a enseigné jusqu'à l'année dernière en lycée général, série littéraire ; son domaine d'étude a longtemps été la philosophie politique et la psychanalyse.

Elle pratique, d'autre part, la musique depuis son enfance et y consacre depuis une dizaine d'années une grande part de son temps libre, en suivant des cours de clarinette en conservatoire, à Calais, où elle a obtenu un CEM.

● Isabelle Ramona - Artiste, directrice de conservatoire

Titulaire de trois premiers prix du Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris en clavecin, musique de chambre et basse-continue, elle est aussi titulaire d'une maîtrise de musicologie à la Sorbonne. Fondatrice et directeur musical de la Ménestrandise, elle se produit régulièrement avec cet ensemble allant de deux musiciens à une formation de dix musiciens ou chanteurs mais également en tant que soliste ou continuiste au sein de diverses formations avec lesquelles elle effectue plusieurs enregistrements et notamment : l'Orchestre de Paris, l'Orchestre d'Auvergne, La Capella Musicale de San Pétronio ou L'ensemble Amaltea. Elle participe ou réalise plusieurs spectacles alliant musique, danse et théâtre pour les Jeunesses Musicales de France : "Le crin, la plume et le roseau", "La volière de Papageno" et "Le retour de Vivaldi" au Théâtre des Champs-Élysées mais également "L'Esprit Repas" spectacle de danse contemporaine avec la compagnie Pernelle. Parallèlement à ses activités artistiques, elle est directrice du Conservatoire du 18^{ème} arrondissement de Paris.

● Elisabeth Schwartz - Inspectrice pour la Danse, Ville de Paris

Formée en danse classique et en danse contemporaine, en France et à New York, Elisabeth Schwartz est danseuse, pédagogue. Interprète du répertoire du début de la modernité, en particulier celui d'Isadora Duncan, elle a dansé dans de nombreux festivals - Montpellier, Châteauvallon, Biennale de Lyon. Auteure interprète du film "Jaillissement sur A. Rodin et I. Duncan 1990", elle est diplômée en analyse qualitative labanienne du "Laban Bartenieff Institute of Movement Studies" de New York en 1996 et de culture chorégraphique du Cefedem-Aubagne (direction Laurence Louppe) en 2004. Elle a enseigné l'histoire de la danse dans le cadre du DE (Cefedem Aquitaine, RIDC) et est chargée de cours à l'université d'Evry et à Lyon II en culture chorégraphique. Doctorante à l'université de Lille III (département Art et Culture).

1^{ère} phase : l'autonomie

L'autonomie, sésame pour l'exercice d'une pratique en liberté ?

- Modératrice : Fanny Reyre-Ménard, présidente de FUSE
Intervenants : Laurence Dufrêne, directrice de conservatoire, Michel Hubert, directeur du Cefedem Pays de la Loire, Christine Milleret, Ministère de la Culture, Elisabeth Schwartz, inspectrice de la Danse, Ville de Paris

Allocution introductive de Laurent Guirard Que faire avec la notion d'autonomie ?

*A quoi sert le mot « autonomie » dans la bouche des parents et des enseignants ? Que lui demande-t-on, à ce mot ? A quel support théorique ou à quelle problématique renvoie-t-il chez celui qui l'emploie ? Offre-t-il en soi un réel cadre explicatif, suffisant, pertinent et efficace pour éclairer un constat somme toute assez facile à faire : le petit d'homme doit par nature s'approprier une culture trop étrangère d'emblée, et volontiers envahissante ensuite. Plus précisément, il doit accepter cet état de fait assez violent et uniformisant, y survivre en tant qu'individu, le subsumer et en tirer ensuite des bénéfices sociaux via l'expression singulière et créative de soi... **Joli programme !***

Mais de façon très générale, l'enfant ne peut grandir spontanément, il ne se met pas naturellement à travailler seul « parce que c'est mieux pour lui », il ne s'intéresse pas instinctivement à des objets de savoirs a priori froids, distants et inutiles à court terme « parce que ça lui permettra de se sentir moins seul et lui apprendra à prendre de la hauteur et de la distance réflexive dans sa vie par la suite ».

Cela ne constitue pas à mon sens un problème de « manque d'autonomie » des élèves en général, mais un problème induit par le type et le statut paradoxal de cette « loi », de ce système de valeurs éducatives dans notre culture moderne : d'un côté les élèves devraient découvrir ou (re)construire eux-mêmes à travers leur cheminement individuel un nomos extrêmement complexe voire paradoxal (fondés sur des savoirs « livresques » ou « solfégiques » qui perdent sens et efficacité faute d'appropriation et de transfert aux problèmes de la vie réelle), et de l'autre on voudrait des garanties de bon apprentissage évaluées selon une norme commune et tangible!

En 20 minutes, je n'avais guère le temps de rentrer dans le détail des théories générales de la motivation : par delà les textes que j'ai commis il y a quelques années sur ce thème (et qui sont toujours disponibles sur la toile), plusieurs ouvrages récents publiés en français vous aideront.¹

Je souhaiterais revenir ici sur cette seule question, qui me semble au final cristalliser la plupart des problèmes relatifs à l'autonomie ou à l'autogestion des apprentissages musicaux. Cette question concerne ce moment

didactique particulièrement délicat et spécifique d'appropriation de nos objets culturels occidentaux : dans notre société moderne et critique, la culture apparaît en premier lieu comme un outil de distanciation à l'égard de sa vie et des opinions les plus répandues du sens commun.

Si une lecture sociologique peu avisée conduit parfois à n'y voir qu'une affaire de communion/distinction sociale autour d'objets symboliques, la mission d'éducation de l'école laïque privilégie logiquement l'aspect émancipateur de cette loi critique, censé rendre les savoirs partageables à travers des argumentations énonçables.

C'est ici que les choses se gâtent

C'est bien là le paradoxe de l'éducation musicale et c'est ici que les choses se gâtent.

De la caverne de Platon à la mécanique quantique en passant par le paradigme du progrès dans l'art ou la neutralité axiologique du sociologue, il y est souvent question de périmé certains points de vue jugés trompeurs, aliénés, simplistes ou archaïques, afin d'accéder à d'autres points de vue réputés supérieurs au titre de bonnes raisons épistémologiques ou méthodologiques dont on ne percevrait hélas le sens qu'à l'usage. Il y a là un sacré contrat, une sacrée preuve de confiance initiale à demander ou à accorder.

C'est la première précaution que je placerai à l'usage pédagogique du terme « autonomie ». Pour ne plus être victime des sophistes ou des charlatans qui promettent chacun de traverser cette épreuve par leur propre arsenal de solutions magiques, les acteurs doivent accepter, et de façon suffisamment unanime, une forme paradoxale de vaccination critique initiale

¹ par exemple : Philippe Carré et Fabien Fenouillet *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, 2009.

et libératrice : savoir d'abord se plier un temps à certains cadres de pensée, d'observation, de différé du jugement (i.e. à passer par des façons inhabituelles de penser et d'agir dont *La formation de l'esprit scientifique* de Bachelard offre en son champ de beaux exemples).

Toute investie dans la promotion collectivement émancipatrice du libre arbitre, la culture éducative moderne et laïque va donc pourtant de pair avec une obligation temporaire quasi-religieuse d'ascèse éducative, de non-questionnement des paradigmes, avec une sorte de déférence respectueuse ou amoureuse a priori, avec une sorte de foi initiale confiante aux objets culturels de ses maîtres ou de ses clercs (lesquels peuvent apparaître tout aussi arbitraires et périssables à ceux qui, par volonté ou par hasard, n'auront pas joué le jeu).

Des formes de valeurs émancipatrices

Ce système a longtemps porté ses fruits autour du modèle des savoirs scientifiques élémentaires, inaccessibles ou contre-intuitifs a priori (on ne voit pas de microbes ni de particules élémentaires à l'œil nu) : ces savoirs se sont révélés révolutionnaires et salvateurs a posteriori en fournissant des systèmes de pensée ou de production de richesse novateurs qui se sont montrés plus adaptatifs et efficaces (ce qui faisait accepter leur passage par des instruments, des méthodes et des paradigmes d'observation flexibles). Mais ce principe a essaimé très tôt au delà de ce cadre de relative validité : dans un même élan, on a également proposé des formes de valeurs ou de société qu'on pouvait à juste titre revendiquer comme étant plus justes ou émancipatrices (les artistes étant comme toujours convoqués ensuite pour nous en convaincre).

C'est là un lieu et un moment de grande faiblesse, largement documentée, placée au cœur même de nos sociétés modernes éduquées, au cœur de son autorité, c'est à dire de ce qui devrait rationnellement justifier son choix, son existence. Le pendant didactique de cette « faiblesse » est que le centre des savoirs élémentaires ou fondamentaux n'est pas facilement saisissable ou justifié et qu'il est ouvert à toutes les attaques (comment s'étonner ensuite que l'élève supposé « autonome » peine à le pressentir ou à se l'approprié ?).

Par exemple, le sociologue et épistémologue des sciences Bruno Latour explique comment notre constitution moderne des savoirs produit, tantôt au nom du fait social tantôt en celui du fait scientifique, des connaissances hybrides (bien qu'on travaille à séparer ces deux champs réputés indépendants l'un à l'autre et permettant donc des appuis réciproques, leur réalité est toujours mixte) et toujours opaques en leur milieu (leur épistémologie procède d'une dissimulation des liens les unissant et renvoie historiquement à la fonction d'un dieu barré, interdit d'existence, qui permettrait de tenir le scientifique et le politique ensemble)². Les travaux du sociologue

² *Celles-ci relèvent d'un arrangement qui s'engage au XVII^e sc., donc à une époque où il faut d'abord tenter de sortir l'Europe des guerres de religion et des luttes de pouvoir locales : lorsque Boyle et Hobbes se répartissent respectivement le pouvoir scientifique de représenter les choses et le*

Antoine Hennion ont, dans le même centre de recherche (le Centre de sociologie de l'innovation à l'École des mines de Paris) amplement démontré ce phénomène de déni des médiations.

Dans une toute autre approche, le philosophe moraliste Charles Taylor considère que ces « hyperbiens » supposés périmés tous les autres induisent nécessairement une coupure avec la vie ordinaire, coupure qui deviendra ingérable lorsque ces hyperbiens s'étendront, avec le tournant expressiviste du XVIII^e, à la sphère du sentiment (un exemple : notre devise de fraternité) puis finiront par questionner ce sentiment induit lui-même en tant que source morale. Or, on voudrait aussi que l'expression singulière de l'individu éduqué témoigne de l'effet globalement émancipateur de ce choix culturel fondé sur un délicat mélange des questions d'éthique et d'esthétique.

On pourrait également citer le philosophe des sciences Jacques Bouveresse pour qui les critiques circulaires des individus produits par l'esprit critique (les mauvais joueurs par volonté évoqués plus haut) conduisent à une position critique « autophage ». Et encore l'historien Marcel Gauchet pour qui certains développements pervers des idéaux humanistes conduisent la démocratie à travailler contre elle-même³.

L'éducation moderne se bâtit donc sur des failles théoriques qui méritent un minimum d'attention, surtout lorsqu'on s'écarte du champ scientifique où les questions de progrès/stabilité des connaissances, de paradigme ou d'autorité disciplinaire semblent sinon plus simples du moins mieux admises. Or c'est là précisément le cas des activités d'éducation artistique.

Reste qu'il faudrait donc se plier un temps à certains cadres de pensée, d'observation, de différencement du jugement. Ce moment de déférence est traditionnellement circonscrit dans notre développement aux quelques années où l'on commence à mieux maîtriser ses forces de travail et de concentration : il serait celui d'une adolescence présumée malléable et studieuse. Mais on a perdu toute mémoire directe des temps où cette transition était mieux acceptée et plus rapide : avant que la mortalité infantile ne soit brutalement diminuée par les progrès des médecins hygiénistes, les enfants étaient des bouches coûteuses à nourrir jusqu'au jour où ils allaient aider à la ferme ou travailler dans l'industrie.

Une période de temps suspendu

Ce moment de transition chèrement gagné est devenu l'objet de tous les malentendus, de tous les dialogues de sourds intergénérationnels, surtout lorsqu'il s'allonge ou qu'on le détourne ou l'accapare pour de mauvaises raisons (par exemple : le traitement éducatif du chômage de masse et la

pouvoir politique de représenter les sujets, ils inventent conjointement un système d'autorité (i.e. une référence externe justifiant un pouvoir), plus stable et pérenne que ne l'étaient celui d'un dieu (divisé par la Réforme) et ou celui d'une couronne (ruinée par le coût des guerres).

³ Latour, B. (1991) *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : la Découverte; Taylor, C. (1989, tr. Fse 1998) *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : le Seuil; Bouveresse, J. (1984) *Le philosophe chez les autophages*. Paris : Minuit; Gauchet, M. (2002) *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.

déclinaison éducative de l'esthétisation de la vie politique). En principe, cette période de temps suspendu et vidé des obligations de production de la vie d'adulte n'est là que pour permettre un temps efficace d'ascèse éducative : c'est un capital de temps gagné et rendu disponible que certaines sociétés peuvent se permettre d'investir sur leurs citoyens-élèves car il leur confère ensuite une plus-value générale (posée en termes de « capital humain » selon le sociologue de l'éducation Gary Becker).

Cette durée, généralement assimilée à celle de l'adolescence, n'est pas une obligation psychophysiologique mais un choix culturel, plus ou moins bien compris et assumé hélas : dans d'autres sociétés, le passage de l'enfance à l'âge adulte se réduit à un bref rite de passage. Hors de cette loi (de l'investissement adaptatif dans du capital humain par un proto-travail scolaire), quel peut être le sens tout cet arsenal d'explications et de méthodes qu'on assène aux élèves afin qu'ils pressentent combien ce moment de travail fastidieux et « pour de faux » où on leur impose de « faire leurs gammes » contre leur gré, n'a qu'un temps malheureusement trop court où il faut s'entraîner au vrai travail producteur de richesse propre à la vie d'adulte ?

Vu sous cet angle, le travail présumé spontané des élèves est-il toujours une question d'autonomie ?

On ne peut vouloir le beurre et l'argent du beurre, c'est à dire se réclamer d'une culture critique distanciatrice, flexible et collectivement émancipatrice et vouloir en même temps qu'elle soit directement accessible et intuitionnable, surtout à partir de sa vie ordinaire. On ne peut vouloir que cette culture continue à exister en tant que source de valeurs ou d'identités tout en faisant l'économie non seulement du pénible chemin qui seul conduit à en pressentir l'intérêt et des implications chez l'élève mais aussi de la masse de choix éducatifs plus difficiles à assumer et à justifier ici en matière de contenus chez l'enseignant.

Si parler d'autonomie sert à gommer ce contexte, il me semble que cela ne servira pas à grand chose : à quoi bon égrener une série de plaintes sur le manque d'autonomie supposé des élèves modernes ? A quoi bon alterner le flux des critiques adressées à des savoirs disciplinaires jugés trop étrangers à la vie réelle et le reflux des réformes visant à les mieux contextualiser dans des approches dites par compétence ou par construction de projets personnels ? A quoi bon repousser sous un choix attendu de l'élève la délicate question du statut d'autorité sociale émancipatrice de nos objets culturels artistiques ?

Une très grosse patate chaude

Avant toute dissertation sur l'autonomie de nos apprentis musiciens, il me semblerait utile d'avoir bien conscience que : 1/notre identité socioculturelle moderne est affaire de méthode, c'est à dire étymologiquement de cheminement vers un mieux supposé (et que cela pose moult problème dans le champ du jugement de goût) ; 2/ce cheminement contient une

forte dose de ce que les sociologues bourdieusiens pointent à juste titre comme une violence symbolique exercée par les détenteurs d'un capital culturel qui ne serait pas si arbitraire qu'il ne le paraît aujourd'hui ; 3/la nature critique ou progressiste de notre modernité lui permet de condamner de l'intérieur certains chemins au nom d'un principe de relativité qui, placé entre des mains malhonnêtes, peut atteindre des sommets de mauvaise foi perverse ; 4/dans une activité aussi frivole, contingente et spéculative que la nôtre, ces phénomènes s'exacerbent (même si cette peine offre de beaux terrains d'étude pour comprendre certaines confusions entre le dire et le faire).

Parler d'autonomie en négligeant cette complexité épistémologique spécifique des savoirs mis en oeuvre revient donc à fabriquer et à faire rouler jusqu'à l'élève une très grosse patate chaude. Ensuite, on ne pourra que mieux débattre des découvertes escomptées chez des élèves plus autonomes.

D'abord, on comprendra peut-être comment l'autonomie des écoles a pu devenir le credo général des politiques éducatives depuis les années 80 tout en augmentant massivement l'effort d'évaluation demandé aux enseignants pour garantir l'équité et l'efficacité des formations et l'effort d'énonciation des intentions et des pratiques dans un domaine qui leur est foncièrement rétif. On comprendra peut-être aussi comment les promoteurs historiques de l'apprentissage en autonomie des élèves (les pédagogues réformateurs du mouvement de l'Ecole nouvelle et particulièrement Maria Montessori) se montraient très prudents (voire très conservateurs) quant à son application dans le domaine artistique.

Une vertu éducative ?

Ensuite, on pourra également s'interroger sur l'autonomie particulière des producteurs de « savoirs de référence » du champ artistique contemporain, surtout lorsqu'il est dominé par la parole des artistes : quelle est la forme d'autonomie promue par cet art qui depuis le XVIII^e siècle s'est émancipé du beau naturel pour promouvoir le beau artistique ? De cet art qui a transgressé tous les codes jusqu'à arriver aux contre-performances exposées par certains plasticiens ? Peut-il avoir une vertu éducative en nous aidant à comprendre les contraintes fonctionnelles de la culture ? Et s'il est question de résoudre ce problème par un inventaire historique, quelle autre activité aura connu des positions aussi extrêmes que peuvent l'être le classicisme, les romantismes ou les avant-gardes ainsi que leur mélange sans cesse renouvelé, sans parler de leur constante implication dans les politiques éducatives publiques ou de l'institutionnalisation des pratiques musicales populaires non académiques ? Lorsqu'il s'agit d'inciter les élèves à élaborer un rapport aux modèles et aux normes d'expression, n'introduit-on pas là quelque paradoxe supplémentaire ?

L'autonomie de l'art ou celle de l'objet qui va être construit mérite aussi d'être prise en compte dans l'étude de l'autonomie d'un élève face à un objet de savoir.

“ *Le travail présumé spontané des élèves est-il toujours une question d'autonomie ?* ”

Enfin, on pourra relativiser l'apport et la transférabilité de principes et des volontés réformatrices louables dans le champ des apprentissages « fondamentaux » aux situations d'enseignement-apprentissage musical : étymologiquement parlant l'éducation (e-ducere) consiste à aider l'enfant à se séparer de l'adulte ; elle s'oppose à une séduction (se-ducere) qui vise à maintenir un rapprochement (plus ou moins incestuel ou narcissique) entre l'adulte et l'enfant. Qu'en est-il dans un domaine où la métacognition (i.e. la conscientisation par l'élève de ses processus et de ses stratégies d'apprentissage) est rendue difficile par la proportion quasi-incontournable des apprentissages par imitation ou par la présence jusque dans les classes d'un système de veuetariat charismatique ?

Psychologie de la motivation

C'est seulement dans ce cadre qu'on pourra tirer un réel bénéfice des outils développés en psychologie de la motivation comme ceux d'Albert Bandura, psychologue canadien qui a travaillé sur l'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle et sur l'agentivité ou capacité causale du sujet, sa « capacité d'intervention » sur les autres et le monde.

Selon A. Bandura, le 1^{er} niveau d'organisation de la motivation est la régulation externe. C'est le seul qui fonctionne avec les jeunes enfants, et il est fondé sur des motivateurs, c'est à dire des récompenses et des contraintes extérieures. Mais peu à peu, avec la maturation de l'individu et de ses capacités d'apprentissage, la motivation doit évoluer vers d'autres formes d'organisation dépendant plus du sujet que des réponses de l'environnement : elle doit

s'internaliser. D'abord une motivation introjectée, largement articulée autour du principe de culpabilité (on travaille car en ne faisant rien, on pressent qu'on se punirait soi même), puis une identification où l'activité est librement choisie mais ne vaut que par ce qu'elle permet d'atteindre. Le dernier niveau serait alors l'intégration où le plaisir tient au travail en soi indépendamment des résultats qu'on peut en tirer.

Or, selon cette théorie, en voulant « stimuler » la motivation de l'élève, l'environnement tend à ramener celle-ci aux premiers niveaux de régulation, c'est à dire à l'externaliser. Ainsi, les problèmes d'autonomie pourraient résulter des actions entreprises par le milieu dans un domaine où elles devraient l'être par l'élève (au delà d'un certain âge, les récompenses ont un effet pervers, elles peuvent être interprétées par l'élève comme le seul mobile de son action). Par exemple, on sait que dans le travail salarié, si la stimulation par les primes a un effet bénéfique à court terme, elle s'accompagne d'un désinvestissement auquel s'ajoutent des problèmes parfois ingérables d'équité et d'opportunité perçue de ces primes. On a également démontré que les structures compétitives avaient un effet semblable à celui des motivateurs externes, de même que la fixation de limites de temps, la surveillance et le contrôle. Si la formulation d'objectifs à long terme peut être utile, on sait également que leur énonciation à court et moyen terme à la place de l'élève (comme l'incite actuellement l'usage maladif de la logique de projet) est désastreuse car elle doit être exclusivement réfléchie et produite par l'élève.

Laurent Guirard

Christine Milleret : le positionnement de la pratique en amateur dans ce ministère n'est pas anodin car au sein de la Direction générale de la création, il est transversal mais aussi en articulation étroite avec la singularité de chacune des disciplines. Si le ministère de la Culture et de la communication est celui des artistes et des professionnels depuis de nombreuses années, l'amateur a souvent été pour lui une terra incognita ou une nébuleuse qui n'entraîne pas forcément dans son champ d'intérêt. Cependant, depuis 2000, l'intérêt pour l'amateur se développe comme en témoignent la circulaire 1999 de Catherine Trautmann, les rapprochements entre le ministère de la Culture et Jeunesse et Sports en faveur de l'éducation populaire. En témoignent aussi le colloque organisé en 2007 à la Cité de la musique par le Bureau de l'éducation artistique, des pratiques en amateur et des publics spécifiques et dont le thème était « Conservatoires et pratiques en amateur » (Voir actes sur le site du ministère, www.culturecommunication.gouv.fr), ainsi que l'action « Danse en amateur et répertoire » portée par le Centre national de la danse et lancée il y a 5 ans.

Le bureau de la pratique amateur a décliné la politique de « la culture partagée pour tous » par le biais d'une expérimentation concrétisée par un appel à projet destiné aux amateurs et comportant un versant national et un versant régional. Cette expérimentation concernait les fédérations et confédérations d'éducation populaire et a permis à ce bureau, à travers le financement d'une centaine de projets, de mieux connaître ce milieu. Les enquêtes de sociologie évaluent le nombre des amateurs en France à 12 millions dont une grande partie a moins de 35 ans et un tiers moins de 25 ans ; la pratique de la musique assistée par ordinateur explose dans les pratiques amateurs.

Selon O. Donnat (*Les amateurs, enquête sur les activités artistiques des Français*, 1996) : « Dans le domaine culturel, l'expression pratique amateur désigne toute activité artistique et culturelle exercée en dehors de toute contrainte, scolaire ou professionnelle, individuellement ou en groupe. » L'amateur serait donc déjà autonome par définition puisqu'il est celui qui exerce librement.

“ *L’amateur serait donc déjà autonome par définition puisqu’il est celui qui exerce librement.*

Christine Milleret

Selon le Littré « être autonome » signifie « être sous sa propre loi » et l’autonomie est « la capacité d’un véhicule à pouvoir parcourir un certain nombre de km sans avoir besoin d’être ravitaillé. »

Quel parcours font donc les amateurs et de quel type de ravitaillement ont-ils besoin ? Comment acquérir cette autonomie ?

Le parcours amateur peut être institutionnel avec une formation, des cursus et un enseignement mais il peut aussi se faire par une entrée spontanée dans le geste artistique, par une découverte autodidacte et souvent par une pratique collective. François Ribac (colloque de 2007) indique que la formation aux pratiques nouvelles se fait de façon informelle, par imprégnation, par répétition et souligne le rôle de la métacognition et de l’autoréflexivité.

Si les amateurs ressentent un besoin de ravitaillement, quelle forme leur fournir ? Pour le ministère de la Culture, il ne peut pas s’agir d’un support mais d’un accompagnement qui doit être fait par des artistes et des professionnels. Les SMAC et le réseau de pédagogie musicale permettent aux amateurs de développer des projets adossés à une compétence plus professionnelle mais sans surplomb (colloque de 2007). L’accompagnement peut prendre la forme de stages proposés par des structures professionnelles où l’amateur vient progresser, développer sa propre pratique et s’ouvrir à d’autres lignes artistiques.

Le ministère s’intéresse notamment à ce sujet encore un peu tabou qu’est la création amateur et note que la danse, et en particulier la danse contemporaine, est souvent en pointe sur ce sujet comme en témoigne l’action « Danse en amateur et répertoire ». La création des artistes pour les amateurs peut être une passerelle intéressante avec les professionnels. Le ministère insiste sur la nécessité de travailler davantage en réseau pour décloisonner les différents univers. A ce titre, la Cité des arts à Chambéry est exemplaire : elle abrite un conservatoire, des associations et un espace où des amateurs peuvent venir travailler.

La question des amateurs doit toujours être reliée à celle de l’artiste ; les structures et les réseaux sont donc incités à prendre ces deux dimensions en considération sans surplomb. Le ministère travaille au décloisonnement et au rapprochement avec des fédérations d’amateurs de l’éducation populaire en demandant de laisser à l’amateur sa part de liberté, d’autonomie et le laisser définir sa propre ligne tant dans sa pratique artistique que culturelle.

Fanny Reyre-Ménard remercie Christine Milleret et souligne l’importance accordée par FUSE aux notions d’accompagnement et de décloisonnement.

Michel Hubert : Les deux interventions précédentes permettent de comprendre aisément la difficulté que rencontrent les enseignants face à ces questions. Historiquement et notamment dans l’enseignement musical, l’accès à une pratique autonome a souvent été envisagé comme un objectif accessible en fin de deuxième cycle, conformément aux textes de référence. Cette approche fait trop facilement l’impasse sur les laissés pour compte, qui abandonnent avant ce terme des six ou huit premières années d’enseignement.

Par ailleurs, la mission historique des conservatoires qui, dans un premier temps, ont été chargés de former de bons techniciens capables de lire et d’interpréter les chants issus de la Révolution a profondément marqué l’enseignement musical en France.

Cependant, la question du lien entre pratique et enseignement a toujours été largement réinterrogée par les pratiques amateurs (orphéons, harmonies, fanfares). Cette question de la relation entre pratique et enseignement se pose aussi vis-à-vis de la musique, de la danse et du théâtre. Alors que le théâtre est une des pratiques artistiques les plus développées (en amateur en particulier), c’est la discipline artistique la moins enseignée ; alors que la danse jazz est la plus enseignée, elle est la moins pratiquée, que ce soit dans un cadre amateur ou professionnel. Ces deux exemples illustrent la difficulté réelle que représente la fracture entre ce qui est enseigné et ce qui est pratiqué. Dans le

“ Parler d'apprentissage, d'accompagnement... plutôt que d'enseignement oblige à mettre l'élève ou le musicien amateur aux commandes de sa pratique, de son projet et de ses besoins.

Michel Hubert

champ de la musique, la même question s'est posée avec l'arrivée des musiques populaires, des musiques actuelles et en particulier des musiques amplifiées, car elles ont remis au cœur de la réflexion la nécessité de prendre en compte la pratique pour en dégager des besoins d'apprentissage. Parler d'apprentissage, d'accompagnement... plutôt que d'enseignement oblige à mettre l'élève ou le musicien amateur aux commandes de sa pratique, de son projet et de ses besoins.

Confrontés à cette déconnexion entre pratique et enseignement, les conservatoires ont dû évoluer. Ils y ont aussi été encouragés par des textes ministériels très importants, et en particulier la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre de 2001. Ce document donne des indications et des orientations au sujet des missions attendues d'un établissement d'enseignement artistique sur un territoire, des enseignants, des collectivités, de l'Etat...

La formation des enseignants doit aussi être replacée dans son évolution historique. La création des Cefedem répondait à une volonté forte du ministère de la culture, face aux nouveaux enjeux des « écoles de musique ». Préalablement à cette création, les expériences des diplômés universitaires de professeur de musique (DUPM) se limitaient à additionner des éléments théoriques du savoir universitaire à des cours de conservatoire ; ce qui conduisait à une fragmentation des savoirs et des compétences. Considérant que le facteur essentiel était justement l'interaction entre les éléments qui permettent l'acquisition de ces compétences, les Cefedem se sont construits et ont construit leur projet sur des pédagogies nouvelles, basées sur l'interaction permanente et dynamique, entre les aspects théoriques et pratiques des dimensions pédagogiques et artistiques de la formation.

Cette nécessité est encore accrue par le développement d'Internet. La puissance de ce mode d'accès oblige à s'interroger sur la manière de prendre en compte les compétences ainsi acquises par le jeune, avant même son entrée en formation, puis tout au long de son parcours, pendant lequel il jouera de cet outil en permanence ; l'enseignant est ainsi en interaction constante avec les modalités d'acquisition par autoformation. L'élève peut être le moteur de sa recherche au travers de son travail sur Internet, ce qui modifie profondément les rapports au savoir ; l'informatique permettant une certaine externalisation du savoir propre sur la machine, ce sont d'autres compétences qui deviennent alors déterminantes, comme la capacité à chercher, trier, critiquer l'information disponible. Il est plus que jamais indispensable, pour l'enseignant, d'être capable de mettre en interaction des éléments de connaissances venant de ressources nombreuses et différentes, d'être capable d'identifier les compétences acquises et de les mobiliser, de les transférer dans des contextes différents.

Pour conclure, je citerai l'extrait de *Faut-il encore apprendre ?* de Sandra Enlart et Olivier Charbonnier, 2010, Collection Tendances psy chez Dunod. Les auteurs travaillent sur la recherche et l'éducation, en particulier au sujet de la formation des adultes :

« ... ces nécessités [concernant la formation des enseignants] sont décuplées par les nouvelles technologies et l'Internet en particulier qui révolutionne la question de l'accès au savoir. ...L'essentiel de l'activité du cerveau et de la coopération collective consiste à appliquer, contextualiser et dépasser les savoirs codifiés. ...L'ordinateur ayant automatisé les opérations de mémoire mécanique, il sollicite la créativité, le désir et l'intentionnalité ; ceci sera renforcé par les effets du travail en réseau numérique qui demande connectivité, réactivité, autonomie et inventivité. Le contraire de l'attention n'est pas l'inattention mais le défaut d'attention qui se manifeste par une fragmentation en une masse d'images et de relations. Ce risque de fragmentation est donc toujours présent. Et dans ce cas, le traitement de l'information n'est plus une activité qui donne du sens mais au contraire une juxtaposition de données éclatées dont on ne voit plus les relations. »

Si les réflexions par rapport à l'enseignement et à l'éducation ne sont pas repensées en fonction de la nécessité d'être autonome dans un tel contexte, les individus resteront figés devant une juxtaposition d'éléments fragmentés qu'ils seront incapables de dynamiser, de faire interagir ou de transposer dans des contextes différents. Il est urgent que la formation des enseignants prenne ce risque en compte.

“ *L'autonomie dans l'enseignement de la danse consiste à créer du sens, à le renouveler, au moment où le jeune cesse d'être motivé par le désir de faire plaisir à ses parents*

Elisabeth Schwartz

Fanny Reyre-Ménard questionne Elisabeth Schwartz, sur la possibilité de pratiquer la danse en autonomie, puisque cette discipline exige des équipements spéciaux, et sur les possibilités d'interaction avec l'informatique et l'Internet.

Elisabeth Schwartz : l'autonomie dans l'enseignement de la danse est une question très nouvelle car dans le monde occidental, la tradition prégnante de la danse classique implique l'apprentissage de codes bien établis sous le regard du professeur, voire du maître. Par ailleurs la question de l'autonomie dans cette discipline se pose aussi en lien avec le regard du spectateur car la danse est un art optique et le danseur est toujours dans une interaction avec le regard de l'autre. D'après mon expérience d'enseignante, l'autonomie dans l'enseignement de la danse consiste à créer du sens, à le renouveler, au moment où le jeune cesse d'être motivé par le désir de faire plaisir à ses parents. Deux moyens essentiels permettent de s'échapper d'une pédagogie du modèle, de s'affranchir de la répétition de l'apprentissage de codes et de susciter la créativité de l'élève.

Le premier consiste à donner des outils d'analyse du mouvement pour élaborer une réflexion. Rudolf Laban est un des grands penseurs de la danse qui au début du 20ème siècle, a élaboré avec ses disciples des outils de perception du mouvement – la dynamique, la création de la forme par rapport à l'espace. Ce sont des notions concrètes, kinesthésiques (perception consciente de la position et des mouvements des différentes parties du corps). Grâce à ces outils d'analyse, le jeune peut créer une distance avec ce qui lui est enseigné ; il peut ensuite les utiliser pour commencer à faire ses choix propres. L'apprentissage de ces notions lors d'ateliers d'improvisation et de composition se base sur l'expérience sensorielle. Regarder l'autre, sans le juger et être regardé sans se sentir jugé par le regard de l'autre sont des processus essentiels menant à l'autonomie. Jouer avec ces outils de création est une source de plaisir et le plaisir est une source de motivation. Ces outils sont aussi un moyen d'intégration du savoir ; ils permettent un va et vient entre le savoir appris et l'expérimentation d'éléments de ce savoir, hors codes.

Le second outil est l'acquisition d'une culture chorégraphique : elle permet de s'inscrire dans un continuum historique, ce qui est très important. L'œuvre historique ne doit pas simplement être dansée ; il faut réfléchir à ses enjeux esthétiques et artistiques et comprendre pourquoi le chorégraphe l'a créée.

Le ministère a mis au point un dispositif de subventions pour favoriser l'accès du répertoire chorégraphique aux amateurs. Dans cet acte de partage, l'œuvre chorégraphique interprétée par les corps d'amateurs permet de la voir autrement : une autre poésie de la danse surgit alors. Ce désir de partager une culture chorégraphique, de s'échapper de la dichotomie entre danse savante et danse populaire, entre danse pour les professionnels et danse pour les amateurs se heurte parfois à des résistances. Il faut réfléchir à la possibilité d'aménager le répertoire souvent virtuose de la danse classique pour les amateurs, ce qui se fait depuis longtemps en musique. L'œuvre sans perdre de sa force peut être désacralisée. Il est regrettable qu'actuellement, peu de chorégraphes ne créent des œuvres pour les amateurs alors qu'ils sont de plus en plus nombreux à travailler avec eux. Est-il nécessaire de rappeler que le contact et les échanges avec les amateurs sont souvent pour les professionnels une force de ressourcement.

Il est donc essentiel de créer des liens entre professionnels et amateurs, à travers des collaborations diverses et des accueils en studio, au sein même des institutions pour amateurs.

Alors que la danse pâtit d'un grand retard dans sa reconnaissance institutionnelle au sein des écoles de musique et que sa portion dans les programmes d'enseignement de l'éducation nationale est très minime, toutes ces actions oeuvrent pour l'acquisition d'une culture chorégraphique partagée de tous. L'enjeu de cette culture n'est pas que la possession d'un savoir, elle est aussi une culture du regard permettant de créer une distance par rapport à soi, d'accepter une œuvre quelle qu'elle soit, de s'ouvrir aux différents styles, aux différentes danses, aux différentes cultures du corps.

“ *L'autonomie réside peut-être dans le fait de devenir artiste, mais le devient-on jamais ?*

Laurence Dufrêne

Si le travail de l'œuvre reste indispensable, l'autonomie ne signifie ni rejeter le passé ni rejeter l'œuvre. La culture se transmet, et l'expérience de l'œuvre reste indispensable dans cette transmission. L'enseignant ne sait jamais quelle trace une œuvre transmise laisse dans la mémoire et le corps d'un élève.

Mais la transmission d'un savoir-technique, d'une pratique et d'œuvres doit laisser un espace de liberté ; l'autonomie est le moyen d'assurer l'équilibre entre transmission et liberté. L'élève, seul ou en collectif, doit aussi avoir du temps de liberté, dans un studio, pour lui permettre de trouver sa danse et donc de bâtir son autonomie créatrice.

Fanny Reyre-Ménard remercie Elisabeth Schwartz et demande à Laurence Dufrêne, de présenter son point de vue sur l'autonomie.

Laurence Dufrêne : je me suis interrogée sur le moment où je me suis sentie autonome dans mon parcours ; il m'est difficile de répondre à cette question car il se peut qu'il soit dans la nature de l'artiste de ne jamais devenir tout à fait autonome. L'obtention du diplôme est peut-être le signe concret mais un peu triste de l'accession à une sorte d'accomplissement qui ne se situe pas forcément dans le champ artistique.

Devenue enseignante et directrice de conservatoire, je me pose maintenant cette question pour mes élèves : sont-ils autonomes ? Quand et comment le deviennent-ils et comment leur éviter la pression du délai trop court qui complique la mission d'apprentissage des enseignants ? Partie de la constatation que la formation classique produit un formatage très handicapant par rapport à des pratiques comme les musiques actuelles (un flûtiste classique de haut niveau sera-t-il autonome au sein d'une formation de jazz ?), j'essaie de décloisonner et de permettre d'autres pratiques, d'autres cursus, pour éviter ce formatage.

Dans un conservatoire communal comme celui de Montmorency, rares sont les personnes qui viennent spontanément avec un projet personnalisé pour pratiquer ou avoir un autre type d'encadrement, ce qui signifie peut-être que le conservatoire n'est pas encore suffisamment fait pour eux. D'autre part, un conservatoire communal a souvent du mal à conserver ses élèves après quelques années d'enseignement et se voit parfois obligé de faire du clientélisme. Les pratiques collectives doivent être développées pour éviter les abandons en deuxième cycle ou la cessation de l'activité musicale après l'obtention du certificat d'amateur. Contrairement à un CRD ou à un CRR, un CRC est en prise avec un public de terrain ; il doit sortir des filières et des cursus et proposer en parallèle d'autres parcours pour un public qui demande une formation d'amateur, pour le plaisir.

Cette institution doit s'adapter au projet de chacun mais elle doit aussi être défendue car elle doit être capable de déceler et d'orienter vers un cursus plus complet les personnes qui ont un désir de professionnalisation. La qualité de l'encadrement, sa compétence sont les critères qui la différencient d'un autre lieu de pratique ; les conservatoires sont aussi les garants d'une qualité de transmission. Ils peuvent faire des concessions sur certaines pratiques, comme le hip hop ou les danses de salon, mais cela ne doit jamais être au détriment de la qualité de l'encadrement. Le conservatoire, grâce à sa richesse d'encadrement, créera des artistes plus accomplis.

Si les conservatoires peuvent accueillir de multiples parcours, des pratiques très diverses, ceux-ci doivent être aussi bien encadrés, aussi bien équipés, sinon il vaut mieux s'associer avec une structure spécialisée, SMAC ou association (pourquoi faire moins bien soi-même ce que les autres font mieux que nous ?). Le chef d'établissement doit donc penser son projet d'établissement dans une perspective d'enrichissement au contact des possibilités offertes par les autres structures pour les relayer, passer des conventions avec elles, faire des réalisations communes et devenir des partenaires.

Il est heureux que la notion de parcours tende à se substituer à celle de filière et de cursus car cela signifie que l'individu, et non plus le cursus, devient le centre de la pédagogie. Les conservatoires doivent pouvoir conserver ce cursus, les cycles, les examens mais chacun doit pouvoir y trouver sa place.

L'équipe pédagogique du CRC de Montmorency a constaté que beaucoup d'abandons en deuxième cycle sont dus aux examens, à la formation musicale, etc., ce qui va l'obliger à mener une réflexion de fond sur les facteurs de la motivation qui sont différents pour chaque âge et pour chaque individu. Les établissements doivent trouver une souplesse de fonctionnement leur permettant de répondre à la diversité de la demande.

L'autonomie réside peut-être dans le fait de devenir artiste, mais le devient-on jamais ?

Fanny Reyre-Ménard demande aux intervenants de revenir sur le rôle de la maîtrise technique dans l'acquisition de l'autonomie. Est-ce un préalable ?

Laurence Dufrene : il existe différentes sortes de maîtrise technique : le déchiffrage, le jeu avec un autre, la scène, l'expression d'une personnalité... La maîtrise technique est une nécessité mais non une notion figée et elle doit être adaptée à chacun. La technicité instrumentale est une base, une nécessité mais non une finalité car elle n'est pas forcément la garante d'une production artistique.

Elizabeth Schwartz : on ne peut pas dissocier pas la maîtrise technique de l'autonomie. Celle-ci doit être travaillée dès le début, à partir de ce que l'élève sait car il n'existe pas de point de finitude en art ; l'autonomie doit être au cœur du travail tout au long de l'apprentissage car le travail se fait dans le qualitatif et cela va rejaillir sur toute la production artistique.

Michel Hubert : l'important est considérer la maîtrise technique comme un processus permanent en sachant qu'elle est nécessaire mais non suffisante. L'élève doit avoir conscience de ses compétences techniques à un moment donné et choisir un projet en rapport avec elles pour avoir une qualité d'interprétation et de jeu significatives pour lui et pour les autres.

Laurent Guirard : la musique comme la danse sont des arts dans lesquels l'expression (cette dimension socialement si importante de notre propre identité disais-je plus haut) demande l'acquisition d'une technique relativement spécifique et autonome (par opposition à la littérature, à la poésie ou au théâtre, qui réutilisent certains apprentissages scolaires généraux de l'expression écrite et orale). Cette situation a des avantages (c'est une expérience rare et enrichissante, originale, singulière, distinctive, permettant une compréhension plus fine et fertile d'un vaste empan de notre culture, etc.) et des inconvénients (pour ouvrir son bec en société musicale, il faut savoir « travailler son instrument » et ce n'est pas facile !).

Les choses pourraient être simples : il existe un lien de co-dépendance (et non de préséance) entre un travail technique, des capacités d'expression efficace et un bénéfice identitaire ou narcissique.

Se pose-t-on les questions de manière aussi compliquée lorsque l'on part travailler dans un pays dont on ne parle pas la langue ? La maîtrise de la langue est-elle ici un préalable au départ ? Peut-on l'apprendre à la maison ? Pourra-t-on se passer d'interprète ?

Mais en musique, tant de faux problèmes gravitent autour du lien entre ces trois ingrédients qu'on a forcément plus de mal à y voir sa route : d'abord il y a un déséquilibre de parole - creusé par un vedettariat médiatique - entre des observateurs-auditeurs et des acteurs-praticiens qui n'ont pas le même rapport au travail technique ; ensuite, le culte romantique de l'expression spontanée et naturelle censé nous libérer des afféteries techniques s'oppose au culte des ascèses initiatiques et de la rédemption par un dur travail d'artiste ! (prendre position dans ce conflit, maintient la question du travail d'artiste dans la brume) ; enfin, le rejet et la dévalorisation du « travail en coulisse » complique les choses (qu'elle s'insère dans les idéologies du don naturel, ou dans le mépris aristocratique des élus pour tout ce qui « reste trop scolaire »), etc.

J'ajouterai simplement ici que l'acquisition d'une technique d'expression spécifique, aussi ingrate, longue et instrumentale (au sens psychologique : un outil qui permet de faire) qu'elle puisse être, est aussi une chance car cela maintient un contact concret et nécessaire avec le réel. L'acquisition d'une maîtrise technique spécifique représente et encadre une épreuve, ce qui va bien au delà d'une affaire de pré-requis ou de dosage avant indigestion : c'est là un atout majeur de notre activité, tant ce contact semble aujourd'hui déprécié ou rendu évitable par des artefacts techniques qui sèment leurs solutions quasi-magiques dans bien des champs d'apprentissage de l'adolescent. La technique est une aire où l'on peut tâter à la fois sa résistance (celle de ses doigts, de ses idées ou intentions

“ *Les écoles ont un très gros travail de terrain à faire [...] pour convaincre les enfants et les parents qu'un art peut être pratiqué pour le plaisir*

Laurence Dufrière

expressives) et la résistance de l'instrument et de l'œuvre (quant on les « tient » on a finalement attrapé quelque chose de très réel).

De plus, il me semble qu'on devrait aussi évoquer une autre technique : celle du professeur, qui n'a pas grand chose à voir avec celle du concertiste et qui n'en est pas moins nécessaire et complexe. Cette technique-là permet de faire sentir et penser le temps, le corps, la réception de l'autre, la perceptibilité de ses intentions expressives, elle jongle avec du semi pensable, de l'inexprimable... Et l'on est ici souvent loin de l'énonciation rationnelle. La technique des professeurs, c'est de permettre aux élèves de pressentir la réalité de ces impondérables (de ces choses qu'on ne voit ni ne pense hors d'un rapport concret à l'œuvre/ à l'instrument), puis de les inscrire chez ces élèves dans des stratégies de gestion de leur apprentissage technique, partant d'exemples de régulations/propositions initiales générales dont ils se dégagent forcément à mesure que leur niveau et besoins techniques augmentent.

Ces gestes professionnels sont souvent contextualisés ou muets. Difficile de s'en approcher par une discussion générale, surtout lorsque l'on veut rationaliser la chose en important de gros outils pédagogiques plus ou moins pertinents dans notre domaine. A trop vouloir énoncer le projet, le parcours, à trop attendre de métacognition (i.e. la conscience qu'a l'élève de son apprentissage) là où c'est très difficile, et quels que soient en général les bienfaits de ces approches, on risque de franchir une limite et de le faire à la place de l'élève. Et faire sauter de façon purement verbale ces contraintes ne l'aidera pas à grandir plus vite.

Elisabeth Schwartz : l'atelier est une pratique très concrète. Si pour Trisha Brown, chorégraphe américaine née en 1936, la danse est « un mystère concret », cela signifie cependant se confronter avec les problèmes très concrets d'équilibre. Laurent Guirard relève que la technique est toujours le contact avec la réalité et qu'elle permet de surmonter la difficulté de production de quelque chose.

Laurent Guirard : la technique est toujours le contact avec la réalité et elle permet de surmonter la difficulté de production de quelque chose.

Public : dans certaines structures, l'apprentissage de l'autonomie en musique passe par des cours d'improvisation, bien que cela semble contradictoire avec l'idée de laisser sa liberté à l'élève. L'élève qui improvise ne se pose plus la question de sa capacité technique, il écoute les autres et apprend à exploiter ce qu'il produit ; la notion d'erreur disparaît.

Isabelle Ramona (public) : je pratique l'improvisation baroque et contrairement à l'idée reçue, cette pratique est très structurée, notamment au niveau de la pédagogie, même dans le cas de l'improvisation générative. Rien n'est plus réglé et pointu et même si l'improvisation présente une certaine forme de liberté, elle est très contrainte, ce qui est nécessaire à la production d'un résultat de qualité.

Public : nous avons le cas d'un enfant à qui ses parents refusaient de faire de la musique par méconnaissance de ce milieu et par peur de l'absence de débouchés. La motivation n'est-elle pas freinée par le manque de connaissances et par le manque de perspectives, y compris comme amateur ?

Laurence Dufrière : pour faciliter l'accès au domaine artistique, le conservatoire de Montmorency a mis en place le système du quotient familial et a acquis un parc instrumental qu'il prête gratuitement aux élèves. Malheureusement cela n'a pas entraîné d'augmentation du nombre d'élèves. Alors qu'il offre à tout musicien avec trois ans de pratique instrumentale la possibilité de jouer dans un ensemble ou en orchestre, aucun musicien extérieur n'est venu s'inscrire dans ces groupes. La culture de la pratique et la motivation par le groupe manquent quelles que soient les origines socioculturelles et les moyens financiers. Les écoles ont un très gros travail de terrain à faire pour changer les idées reçues, convaincre les enfants et les parents qu'un art peut être pratiqué pour le plaisir, sans visée professionnelle, simplement pour se construire au contact des autres. La difficulté est de créer des points de rencontre entre les demandes et les offres.

Fanny Reyre-Ménard souligne que l'enseignement artistique mène logiquement à la pratique en amateur et que celle-ci à son tour génère l'enseignement.

2^{nde} phase : le projet

L'existence du projet et son appropriation sont-elles facteur d'émancipation ?

- **Modératrice** : Christiane Louis, service d'informations musicales de la Cité de la Musique
Intervenants : Thierry Duval, directeur du CRY, collectif RPM, Alain Gintzburger, professeur d'art dramatique, vice-président de l'ANPAD, Isabelle Ramona, musicienne, directrice de conservatoire, Colette Hochain, chanteuse, professeur de chant et formatrice

Christiane Louis : le terme de « projet », omniprésent aujourd'hui, a besoin d'être clarifié. Les institutions se réfèrent en permanence au projet d'établissement, la notion de « projet de l'élève » est très fortement impliquée dans tous les cursus et dans toutes les réflexions sur la pédagogie de l'apprentissage. Nous sommes dans une période où l'enseignement n'est pas premier par rapport à la pratique, où l'on constate que dans les conservatoires, en fin de 3^{ème} cycle amateur, la notion de projet devient centrale et s'axe sur la finalité du parcours des élèves en fin d'apprentissage.

Il faut aussi s'interroger sur la valeur et la teneur du projet en fonction de l'âge ; ne s'adresse-t-il pas plutôt à des adolescents et à des jeunes adultes ? Est-ce un facteur d'autonomie, de motivation, dans les conservatoires et au-dehors ? La faiblesse de la poursuite de la pratique en dehors des structures montre que cela n'est pas évident, ce qui peut tenir à un manque de structuration de la pratique en amateur ou à la difficulté de les structurer parce que les pratiques sont différentes.

D'une façon générale, un projet possède trois caractéristiques : sa logique est celle d'une démarche, d'un parcours avec des étapes, il se déroule dans le moyen terme, ce qui est un élément de motivation et il est toujours une incitation à l'action. Elle demande aux intervenants d'indiquer leur propre définition du projet dans le contexte de leur pratique, par rapport à la question de la motivation.

Colette Hochain : le projet est depuis toujours au cœur de mon enseignement ; je le structure en cherchant un équilibre entre le cours individuel et les ateliers. L'expérience m'a montré que le projet du professeur et celui de l'élève peuvent être différents, s'opposer, être complémentaires ou se rencontrer. Mais aussi que le projet d'un public de chanteurs amateurs adultes est très différent de celui d'un élève qui s'inscrit dans un conservatoire. Le projet est une question centrale car il va dans le sens de la motivation de l'élève.

Alain Gintzburger : le mot projet signifie « jeter quelque chose en avant » et que l'art de l'acteur est celui de l'action, d'un acte, de l'analyse des actes. L'art de l'acteur est un chemin parcouru entre soi et le rôle, c'est donc avoir un projet par rapport à une œuvre, à une histoire du théâtre, à un temps et à un temps politique. Distanciation - le chemin parcouru vers le rôle - et identification - du côté de soi - sont donc une seule et même chose. Le projet est un accompagnement sur ce chemin où on se quitte soi-même pour aller vers un inconnu qui n'a pas de limites.

Christiane Louis : cette démarche, sans doute assez proche de celle des autres pratiques, permet d'aller vers quelque chose qui constitue un objectif.

“ ... en fin de 3^{ème} cycle amateur, la notion de projet devient centrale et s'axe sur la finalité du parcours des élèves en fin d'apprentissage.

Christiane Louis

“ *L’art de l’acteur est un chemin parcouru entre soi et le rôle, c’est donc avoir un projet par rapport à une œuvre, à une histoire du théâtre, à un temps...*

Alain Gintzburger

Isabelle Ramona : en dépit de leurs différences, les pratiques tendent toutes à reconnaître que l’existence du projet - qui consiste à se visualiser dans un temps - est un facteur d’émancipation, une notion quasiment synonyme d’autonomie. Il apprend à être autonome et les enseignants des conservatoires qui sont des structures très organisées doivent s’interroger sur l’organisation de leurs établissements. Le premier cycle, celui de la formation initiale, permet de transmettre des savoir-faire et des pratiques ; le deuxième cycle serait selon les schémas, celui de l’autonomie mais cela demande réflexion car plus de 50% des élèves quittent les conservatoires alors qu’il n’est pas certain qu’ils aient acquis assez d’outils pour avoir le savoir-faire nécessaire à une vraie pratique autonome en amateur. Le troisième cycle est considéré comme celui de l’orientation ; c’est une orientation préprofessionnelle pour les 2% de futurs professionnels de la danse, de la musique ou de l’art dramatique.

Mais comment accompagner dans le temps les 98% restant pour les faire passer de la position passive de l’enseigné à la position active de celui qui rend ce qui lui a été enseigné ?

Les directeurs de conservatoire doivent orienter vers des formations sur la réflexion du projet, celui de l’établissement comme celui de l’enseignant, car ce dernier doit s’en emparer dans son action pédagogique comme dans l’accompagnement de l’élève. Les enseignants qui se sont le plus vite emparés de cette notion sont souvent ceux qui avaient besoin de faire légitimer leur pratique, comme l’art dramatique, la musique baroque, les musiques actuelles.

S’il est difficile de déterminer le moment où il est judicieux de proposer un projet à l’élève, il est dommage de constater qu’il n’arrive souvent qu’en troisième cycle.

Christiane Louis : la notion de « projet des personnes concernées » est apparue vers 1995, dans le champ des musiques actuelles qui n’étaient pas encore présentes dans les conservatoires mais qui étaient déjà fortement enseignées et pratiquées.

Thierry Duval : le monde des musiques actuelles n’est pas uniforme ; le fait d’y appartenir n’est pas la garantie de postures philosophiques et pédagogiques innovantes et inversement par rapport à des structures plus classiques.

Je dirige l’association CRY qui est un des membres fondateurs du collectif national RPM, un espace de concertation et d’échange sur les enjeux de la musique, de la pédagogie, des politiques d’enseignement et de transmission nécessaires aujourd’hui. La réflexion se fait à partir des réalités professionnelles des personnes pour essayer d’en extraire des points de vue, des principes et de participer ainsi à leur autoformation permanente.

Le terme de « projet » renvoie à un idéal ; c’est un terme technocratique utilisé par les experts mais pas nécessairement par les gens concernés. Il se décline en projet de l’apprenant, projet du formateur et projet de la structure, trois dimensions qui ne coïncident pas forcément. Il est rare qu’au cours de la phase d’accueil, la structure explique et partage son projet. Il faut redonner de la place à cette phase car les pratiques musicales recouvrent des réalités, des cultures et des façons radicalement différentes de voir le monde.

Le CRY préfère parler de « pratiques actuelles de la musique » plutôt que de « musiques actuelles » car derrière les courants esthétiques proprement dit, les professionnels de la culture voient des possibilités pour les individus de se construire, des représentations, des prescripteurs en matière musicale ; la désincarnation de la musique pose par exemple des problèmes au pédagogue...

Autonomie et émancipation ne sont pas synonymes. Les plus jeunes sont autonomes, c’est-à-dire qu’ils ont la possibilité d’avoir accès à beaucoup de choses, la capacité d’entendre, d’écouter, de choisir. L’enjeu d’une structure pédagogique serait plutôt d’aller vers l’émancipation, c’est-à-dire de développer un regard critique, de leur faire faire un travail d’analyse du bain sonore dans lequel ils vivent. Ce travail vers l’émancipation part du principe que ces jeunes sont déjà dans une situation

“ le projet du professeur et celui de l’élève peuvent être différents, s’opposer, être complémentaires ou se rencontrer.

Colette Hochain

d'autonomie car beaucoup de parcours artistiques se vivent à côté de l'institution. L'enjeu du pédagogue est de permettre un travail d'émancipation par rapport aux représentations du monde de la musique, etc.

Christiane Louis : le modèle du projet est apparu entre 1970 et 1980 chez les sociologues et les économistes du travail. Il représentait une nouvelle forme d'organisation du travail destinée à responsabiliser les individus en les faisant travailler en petites équipes et il s'est imposé en organisation du travail et en organisation de l'apprentissage.

Projet de l'enseignant et projet de l'élève ne se confondent pas forcément et par ailleurs et quel que soit leur âge, rares sont les personnes qui ont un projet formé. L'accompagnateur, le pédagogue, doivent aider l'enseigné à construire un projet à partir de ses désirs, de ses idées et de ses envies et l'accompagner dans cette démarche. La notion d'accompagnement est relativement neuve et semble venir du monde des musiques non enseignées dans les conservatoires, mais il faut maintenant se poser la question de savoir vers quoi et comment accompagner les personnes.

Peu de pays européens se passionnent autant que la France sur la pratique amateur et sur ce qu'est un amateur. Ce débat est totalement dirigé par la structuration sociale et politique de notre monde culturel qui fait que nous avons peu de modèles ; cela rend la pratique en amateur difficile à définir, même si elle est valorisée, car le seul modèle existant est celui du professionnel.

De ce fait, l'accompagnement vers une autonomie pose problème car il est très compliqué d'aller vers un projet quand il n'y a pas de monstration. Or, on ne peut définir la pratique en amateur que par rapport à ce que serait une pratique professionnelle, un débat compliqué car le régime français protège beaucoup les artistes.

Colette Hochain : j'enseigne le chant à de jeunes adolescents et à des adultes et souligne que l'accompagnement dans un conservatoire est très différent de celui d'un adulte qui vient dans un cadre privé avec l'envie de développer un projet personnel. Accompagner un adulte dans un cadre privé, c'est aussi susciter chez lui la question de ce qu'il vient chercher.

Certaines personnes arrivent à avoir une autonomie instrumentale mais n'arrivent pas à avoir d'autonomie artistique. L'association « La fabrique vocale » est née de la constatation de l'existence d'une demande réelle de structuration d'un projet artistique. Les conservatoires sont un lieu de structuration des enseignements pour des enfants sur un modèle très semblable à celui de l'école, ce qui pourrait être un élément d'explication de la déperdition de fréquentation. Mais ce sont aussi des lieux où des réflexions s'engagent sur la valeur de la musique de chambre et de la pratique collective car la vraie motivation est la musique. Il apparaît maintenant une tendance à organiser l'enseignement autour de la pratique artistique comme le montre la création d'ateliers permettant d'orienter un enseignement vers une pratique.

Le conservatoire, en tant que lieu spécialisé, pourrait devenir un interlocuteur avec les amateurs. Un changement nécessaire est en train de s'initier et les lieux culturels et les lieux d'enseignement commencent à nouer des relations de partenariat. Cela donne aux conservatoires des lieux et des moyens de diffusion supplémentaires et permet aux amateurs d'avoir une vraie pratique artistique et de vrais projets artistiques.

Des passerelles doivent être créées entre ces mondes et ces lieux mais il ne faut pas oublier qu'un très bon professionnel se différencie d'un très bon amateur par des années d'étude et de pratique qui le rendent indispensable pour amener la pratique amateur à s'élever à un certain rang de qualité.

Christiane Louis : la pratique collective a un rôle central dans l'apprentissage en art dramatique comme en musique.

“ *les pratiques tendent toutes à reconnaître que l'existence du projet - qui consiste à se visualiser dans un temps - est un facteur d'émancipation, une notion quasiment synonyme d'autonomie..*

Isabelle Ramona

Alain Gintzburger : si la notion de projet vient de l'entreprise, Constantin Stanislavski dans les années vingt parlait déjà d'un projet pour l'acteur. Le langage entrepreneurial est en contradiction avec les notions d'autonomie et de liberté qui sont au cœur des missions artistiques ; le projet pour l'acteur est forcément un projet d'émancipation et de création.

En art dramatique, comme l'illustre la pièce Electre, de Sophocle, le protagoniste est celui qui a un projet à accomplir ; ce n'est pas le rôle du pédagogue. Le projet ne doit pas être trop en avant, le pédagogue doit laisser l'apprenant découvrir son projet et l'accomplir. L'autonomie au théâtre n'est pas souhaitable car elle amène à se couper de toute relation humaine alors que le théâtre est une science des relations humaines, une pratique collective qui permet de refaire les connexions aux autres.

L'accompagnement s'inscrit dans le lieu du travail théâtral et dans l'enseignement public, le projet global comporte une étape initiale et une étape supérieure. Le passage de l'une à l'autre doit s'articuler autour d'un projet d'accompagnement autour de ce passage. Le théâtre étant un art collectif, plus un acteur aura le sens du collectif, mieux il arrivera à passer de l'enseignement initial à l'enseignement supérieur.

Isabelle Ramona : un projet ne se réalise jamais seul, même si l'individu qui en est porteur est acteur de sa propre démarche. Le geste artistique, la volonté, le désir, sont inscrits dans un projet avec l'autre puisqu'en musique comme en art dramatique et en danse, la pratique est forcément collective. L'autonomie recherchée est artistique mais c'est aussi une autonomie de démarche pour devenir un véritable amateur, au sens de celui qui aime, car au-delà d'un savoir-faire les élèves viennent chercher un lien social et celui-ci constitue parfois la motivation la plus forte.

Face à la notion de projet, il faudrait peut-être imaginer des conservatoires qui soient plus des lieux de ressources que des lieux d'enseignement et qui s'adressent à des gens en fonction de leur projet. A côté des élèves qui viennent y chercher une formation et un savoir-faire très pointus, les jeunes adultes viennent y chercher un accompagnement, un savoir-faire particulier. Les conservatoires ont commencé un travail de communication important en collaboration avec les structures partenaires pour amener de nouveaux publics dans leurs locaux.

Christiane Louis : lors de mes interventions régulières auprès des directeurs d'établissements et des enseignants, je constate que les conservatoires s'ouvrent, adoptent de nouvelles approches et que leur image traditionnelle très contrainte ne correspond plus tout à fait à la réalité : qu'en est-il de la logique de ressources qui est très présente dans des structurations comme celle du CRY ?

Thierry Duval : le réseau CRY est né à partir de structures qui étaient des lieux d'accueil de répétition, des salles de concert. La formation n'était pas leur cœur de métier ce qui leur a permis de faire des expériences pédagogiques avec une très grande liberté. Il faut défendre l'idée d'expérimenter, il faut se dégager d'un certain nombre de contraintes psychologiques et symboliques pour construire des expériences à l'échelle de réseaux rassemblant plusieurs structures.

Les courants musicaux, leurs représentations, les façons de les vivre sont si nombreux et si différents qu'une seule structure ne peut tous les représenter. Une structure doit plutôt se voir comme le maillon d'un réseau beaucoup plus large de compétences, être capable d'orienter vers la ressource qui convient, en interne ou en externe.

Christiane Louis : c'est dans la ligne de tout ce qui s'est organisé autour de la notion de ressource. Cela ne correspond pas forcément au projet artistique ou au projet d'enseignement, mais plutôt à partir de ce que la personne souhaite faire et à lui donner toutes les ouvertures et tous les passages possibles.

Thierry Duval : Il existe deux réponses à cette situation, selon les réponses qui sont dans l'outillage. L'une consiste à garder la même philosophie d'action, à reconnaître qu'il faut faire appel à des spécialistes, à des personnes qui ont un CA de musiques actuelles, par exemple. L'autre consisterait à revoir la façon

“ L'enjeu d'une structure pédagogique serait plutôt d'aller vers l'émancipation, c'est-à-dire de développer un regard critique, de leur faire faire un travail d'analyse du bain sonore dans lequel ils vivent.

Thierry Duval

d'appréhender et de vivre une relation à une pratique artistique, à réinterroger l'établissement dans sa globalité, à transformer une logique d'enseignement en une logique de ressources. Cela renvoie à la formation des formateurs qu'il faudrait peut-être revoir sur le fond car ils apprennent à reproduire un modèle.

La notion de projet est associée à celle d'approche globale : le temps de la formation ne doit pas être déconnecté de celui de la création. Sous l'influence des représentations forgées par les médias, les demandes vont de plus en plus vers la production de soi, la création d'un personnage artistique, une finalité avec laquelle il y a souvent un décalage. Les temps d'accueil doivent être utilisés pour décrypter les demandes de la personne ; l'accompagnement doit être évalué par rapport au chemin parcouru et non pas par rapport au résultat obtenu. La personne et la structure doivent travailler sur des objectifs négociés qui ne sont pas forcément les résultats attendus proposés par la structure par rapport à un programme établi, mais quelque chose de négocié entre l'apprenant et ce que la structure peut lui apporter. Cette négociation est permanente pour permettre à l'apprenant de dégager ses véritables envies et de définir ses véritables objectifs par l'expérience.

Le développement de cette notion de projet nécessite un travail et donc des savoir-faire et des moyens qui ne sont pas toujours disponibles car ce n'est pas forcément le cœur de métier des personnes qui sont dans les structures. A l'inverse, on observe la constitution dans les structures de musiques actuelles d'équipes permanentes qui travaillent dans une logique de projets ce qui n'est pas forcément le cas dans les écoles de musique, faute de moyens pour mettre en oeuvre les injonctions.

La France a focalisé la distinction entre amateurs et professionnels sur la situation de conflit juridique qui surgit quand il y a confusion entre les deux. Le projet politique qui consisterait à envisager une politique publique aidant les gens à s'épanouir dans une pratique artistique sans qu'il y ait un enjeu de professionnalisation a été évacué. Il serait souhaitable de mener une réflexion collective sur ce que serait un référentiel de formation d'un amateur, qui pourrait être différent de celui d'un professionnel.

Laurence Dufrêne : il va falloir travailler sur une modification des façons de penser. Au sein d'un conservatoire, la question se pose de savoir s'il faut ou non valider les cursus dits fin de parcours ou parcours projets, comment et dans quel but. Si les passages vers une forme d'autonomie ou d'émancipation doivent être validés, l'effet pervers est que la structure le construit comme une fin en soi alors que ce n'en est pas une. Le cursus dit de fin de parcours met l'institution en demeure de réfléchir à ce qu'est un projet finalisé et abouti qui devrait être plutôt un passage vers une forme d'émancipation.

Colette Hochain : la réflexion sur les missions multiples d'un professeur de chant aboutit à la conclusion qu'il faut mutualiser les compétences. Le professeur n'est plus le seul référent, il travaille en équipe et en réseau et il est capable d'orienter les élèves lorsqu'il ne se sait pas compétent ; cette nouvelle approche oblige à réfléchir sur le but des formations diplômantes.

Alain Gintzburger : si un projet est « un engagement irréversible dont le résultat est incertain », pouvoir commencer tôt et disposer de moyens permet de passer des pratiques amateurs à des pratiques collectives qui sont sources d'espoir.

Laurent Guirard : je vous renvoie aux « Conférences gesticulées » visibles sur Internet dans lesquelles Franck Lepage analyse de façon assez négative la notion de projet ; certaines façons de le penser peuvent être très sophistiquées et dangereuses.

La culture peut être soit un bénéfice collectivement émancipateur soit un outil au service du développement personnel : la personne qui construit un projet peut être dans une logique de confrontation avec des contraintes dont elle va devoir apprendre à se défaire ou considérer la culture comme centrée sur elle et sur la façon de négocier son identité. Ces deux formulations ne sont ni

“ *Reste maintenant à développer la notion de projet, l'accompagnement de la structuration d'un désir, l'ouverture sur des ressources variées, l'individualisation des parcours.....*

Christiane Louis

différentes ni complémentaires, elles sont antagonistes et irréconciliables. Le projet apprend à se formater dans le cadre de la demande publique ce qui peut être dangereux parce que le plus important est d'arriver à faire émerger sa prise de distance par rapport à ce qu'on est en train de faire. La culture subit aujourd'hui l'effet pervers du modèle romantique bohème qui a été instauré dans des positions institutionnelles. Le professionnel est dans une culture de rang, dans un système purement capitalistique avec un capital de notoriété qu'il va négocier (cf. travaux du sociologue Pierre-Michel Menguer). Il faut donc prendre garde aux sophismes dans l'autonomisation de la question du projet

Public : quelle est la place des parents dans la construction de l'autonomie et du projet de leurs enfants ? Les conservatoires ne sont pas tous centres de ressources, l'enseignement y est encore souvent très cloisonné, et les parents se demandent comment aider leurs enfants à avoir une pratique collective, à partager avec d'autres qui ont les mêmes intérêts.

Christiane Louis : je suis plutôt optimiste car les évolutions des esprits sont très marquées, directeurs de conservatoires, professeurs et artistes intervenants et les conservatoires intègrent progressivement de nouvelles pratiques artistiques. Reste maintenant à développer la notion de projet, l'accompagnement de la structuration d'un désir, l'ouverture sur des ressources variées, l'individualisation des parcours au service d'un élargissement des contacts et des rencontres entre des esthétiques, des ressources et des pratiques différentes. L'intérêt pour les approches pédagogiques, les façons de transmettre et d'analyser devraient permettre des convergences et des échanges plus fructueux dont les parents sont des acteurs parmi d'autres.

3^{ème} phase : la liberté

La pratique artistique, expression de la liberté ?

- **Modérateur** : Vincent Niqueux, directeur des JMF,
Intervenants : Patrick Ehrhard, danseur et chorégraphe, directeur de compagnie, Pascal Fournier, ancien vice-président de la FNCC, Matthias Leboucher, pianiste, compositeur, membre du groupe Opus Incertum, Guillaume Descamps, directeur de la MPAA

Introduction par Aurélie Pierre-Mériaux, philosophe

Comment la pratique artistique rencontre et affronte-t-elle les paradoxes de la liberté ?

Nous réfléchissons ensemble depuis ce matin sur la place privilégiée que les pratiques artistiques accordent à la liberté, et cela sous différentes formes et à différents points de vue.

Je reviendrai brièvement sur les deux aspects déjà développés : l'autonomie et l'émancipation, afin d'aborder à partir de là ce qui est en jeu dans la pratique artistique. Expression de soi, façon de "prendre corps" et de se saisir de soi-même dans son oeuvre, elle serait par excellence le lieu de réalisation de la liberté, comme production constructive de soi. Mais aussi, cela ne doit pas faire oublier les modalités de son accomplissement, conditions et contextes qui lui donnent sa possibilité et son sens ; l'artiste, en effet, n'est jamais seul, ni artiste tout seul.

Tout d'abord, l'autonomie renvoie à la liberté du sujet ; l'homme est défini comme sujet en tant qu'il est auteur de ses décisions et de ses actes, que ceux-ci viennent de lui (on dit alors qu'il est doué de spontanéité). Autonome en tant qu'il les accomplit en suivant la règle qu'il se donne à lui-même : il est ainsi capable de se conduire, se diriger lui-même, donc de se passer d'un maître (c'est aussi dans ce sens que l'on parle aujourd'hui de "pratiques en autonomie" dans les activités proposées dans les conservatoires).

Autonomie et émancipation

L'émancipation serait le processus par lequel le sujet accède à l'autonomie. Un individu émancipé est un individu libéré de la sujétion d'un maître, ou de sa tutelle ; un individu qui a acquis la disposition et le libre usage de ses facultés d'expression, d'action et de création, qui est donc capable d'autonomie.

En s'appropriant un projet, l'enfant accomplit ce geste par lequel il devient celui dont provient ce qu'il fait, celui par qui s'explique ce qu'il fait.

Mais que fait-il encore ?

Comme sujet, d'une part, il s'engage ; comme sujet, d'autre part, il est celui pour qui ce qu'il fait a un sens (il s'approprie son projet) ; et si par sa pratique artistique, il accomplit l'action spécifique de donner forme à la matière en vue d'une satisfaction esthétique, il se fait aussi auteur de quelque chose dans quoi il va pouvoir se reconnaître lui-même ; "s'admirer, se contempler",

comme le note Hegel dans son traité d'esthétique ; se découvrir, advenir à lui-même, pourrait-on ajouter.

La pratique artistique n'est-elle pas alors, en tant qu'artistique, le lieu par excellence d'expression et de réalisation de la liberté ?

Au-delà d'un nécessaire accès à l'autonomie et de la réalité d'une émancipation, s'y jouerait la possibilité pour un sujet d'accéder à lui-même, de donner consistance à son être, de "prendre corps", comme nous l'annoncions il y a un instant. En donnant forme à la matière, on dit souvent que l'artiste "s'exprime" : il produit une oeuvre, produit au dehors quelque chose qui s'explique par lui, qui est inscrit dans sa formule propre. La pratique artistique est ainsi l'occasion de se saisir de cette formule et de l'élaborer à travers son oeuvre ou ses réalisations.

Une libération

On voit ici en quoi la pratique artistique prend le sens d'une libération : en permettant de faire l'expérience d'un déploiement de sa puissance d'agir, expérience par laquelle celle-ci augmente, se démultiplie, elle nous soutient dans notre effort pour exister, elle renforce notre être et nous donne à nous connaître nous-mêmes.

Cependant, cette liberté que permet d'atteindre la pratique artistique requiert une série de conditions, qui peuvent apparaître comme une série d'obstacles et font ainsi qu'elle renferme un certain nombre de

paradoxes. Nous pouvons alors relever trois de ces paradoxes :

- La pratique artistique requiert un effort permanent.
- Elle relève d'une nécessité interne.
- Ce processus ne s'accomplit jamais seul.

Reprenons le premier point. La liberté qui s'épanouit dans la pratique artistique requiert une volonté forte et un effort permanent. La pratique de la musique, du théâtre, de la danse etc. est très exigeante, et elle peut prendre un caractère douloureux : elle suppose la capacité à renoncer à la simple recherche du bien-être immédiat et à accepter des contraintes... ce qui peut rebuter plus d'un enfant, même adulte !!!

Ce qui peut aussi expliquer que la pratique d'un art, et donc l'exercice de sa liberté dans cette pratique, puisse être vécue comme un esclavage ! C'est là un premier paradoxe.

Venons-en au second. Ces difficultés sont ce qui fait que toute pratique artistique doit relever d'une nécessité interne, seule chose assez puissante pour vaincre ces obstacles qui peuvent l'empêcher. Cependant, est-elle encore libre, si elle relève d'une nécessité ? Si c'est davantage elle qui s'impose à nous que nous qui la choisissons ? Comment qualifier de "libre" une activité qui ne peut pas ne pas être, ce qui est la définition de la nécessité ?

Nécessité interne

Mais ce paradoxe se résout si nous donnons toute sa portée au fait qu'il s'agit là d'une nécessité interne ; car alors, loin de s'opposer à la liberté, elle exprime le fait que celui qui pratique un art recèle en lui-même la force qui le meut ; et de plus, en faisant l'expérience du caractère interne de cette nécessité, il s'expérimente lui-même comme cause de ce qu'il fait.

Etre libre, ce n'est donc pas ne rien devoir à personne !

Et si la pratique artistique est expression de la liberté comme manière particulièrement forte de prendre une part active à la courbure que prend notre vie et à ce qui fait que nous sommes en propre, nous n'en sommes pas moins des êtres sociaux de manière

irréductible ; nos actes s'inscrivent dans un monde commun et partagé avec des "autres", dont nous dépendons et auxquels nous devons tout ce qui nous a été proposé, offert ou transmis, et sans quoi nous ne saurions faire preuve du moindre talent.

Enfin, troisième paradoxe, la liberté ne va cependant pas non plus sans dépendance ; ne va pas sans conditions de toutes sortes et sans relations à autrui

qui la rendent possible et lui donnent sens. C'est dans leur relation à un maître, ou à des parents, ou à un public, à tout un tissu social ; dans leurs relations à des institutions ou toute structure qui les accueillent, que l'apprenti artiste ou l'artiste confirmé vont puiser des éléments de la mise en oeuvre de leur pratique, et déployer et cultiver leur liberté.

C'est pourquoi il faut ici rappeler que l'artiste n'est jamais seul, et que sa liberté est aussi le résultat

de ce que lui donne le monde dans lequel il vit : sans structures, sans maître, sans attente, sans rencontre, sans demande sociale, sa pratique ne peut prendre forme ni s'exercer.

S'accomplir dans l'incertain

Ainsi, les questions posées à l'occasion de cette table ronde, portant sur les modalités sociales et institutionnelles des pratiques artistiques, peuvent être reconnues comme centrales. Autrefois, quand un élève commençait à refuser d'accepter le fonctionnement traditionnel et de faire le mort, on disait qu'il « faisait le fou », mais cela ne constituait pas un sujet d'étude du dysfonctionnement par l'autonomie.

La réflexion sur les stratégies d'apprentissage – métacognition – n'est pas favorisée en musique où l'enseignement se fait beaucoup par imitation, reprise de modèles. Or elle est très impliquée dans la construction d'une autonomie, d'une capacité à réfléchir sur la façon d'apprendre. Mais d'autre part, le travail créateur consiste à s'accomplir dans l'incertain ce qui demande une grande résistance et beaucoup d'autonomie.

Aurélie Pierre-Mériaux

Vincent Niqueux : le fait de s'interroger sur la notion de liberté peut sembler ici paradoxal ; l'acquisition d'un minimum d'autonomie dans une pratique artistique ne permet-elle pas, a priori, de faire ce que l'on veut ? Cependant, les discussions de la matinée ont montré que notre liberté reste effectivement conditionnée par des contraintes, y compris des contraintes que nous nous mettons nous-mêmes dans notre rapport à la pratique : cette liberté de la pratique artistique reste balisée par des repères

“ *...apprendre à connaître l'histoire de mon corps qui devenait langage, dont les mouvements prenaient du sens, [...] a été la source d'une très grande libération et d'une immense joie.*

Patrick Ehrhard

réputés évidents ; il existe des « professionnels », des « amateurs » et des « élèves » ; il convient de se conformer à des techniques, des cadres et des codes souvent prégnants...

Il semble qu'il existe deux niveaux de conditions de l'expression artistique : celui de la structure des besoins après une formation diplômante et celui de l'approche mentale de cette question, souvent obérée par des blocages et de l'autocensure produits par les systèmes de pratique et d'enseignement des disciplines artistiques.

Patrick Ehrhard : j'ai beaucoup travaillé sur l'improvisation et la liberté avec Carolyn Carlson. La pratique de la danse est née pour moi de la nécessité intérieure d'exprimer et de partager par le mouvement quelque chose d'humain et d'universel. J'ai d'abord étudié la danse classique qui, malgré les contraintes représentées par son extrême codification, m'a permis de construire les fondements à partir desquels j'ai pu s'exprimer car il n'y a pas de liberté sans cadre. Je suis ensuite venu à la danse contemporaine parce que je ressentais le mouvement comme un langage et que pour moi, la technique devait être au service de l'expression et non l'inverse.

Mes maîtres en danse contemporaine ont été des miroirs qui ont guidé mon mouvement et m'ont donné la liberté de bouger comme je le sentais. La pratique comme sophrologue de la danse-thérapie m'a permis de me confronter à la liberté intérieure : faire bouger le corps librement ouvre la porte à le connaître dans l'instant où il s'exprime et où c'est toute son histoire qui s'exprime. Personne n'est libre de son histoire mais il est possible de s'en servir sans la juger pour guider quelque chose. Le travail dans le cadre de la technique contemporaine et de l'improvisation m'a permis d'apprendre à connaître l'histoire de mon corps qui devenait langage, dont les mouvements prenaient du sens ce qui a été la source d'une très grande libération et d'une immense joie.

Aujourd'hui professeur de danse contemporaine, j'ai fondé ma propre compagnie. L'improvisation y tient une grande part et les codes qui peuvent être donnés sont réajustés en fonction de l'histoire et du corps des danseurs, sans rigidifier la personne. Je donne des cours à des personnes de tous âges, danseurs ou non, qui viennent pour bouger, pour sentir leur corps comme il est, ici et maintenant, toujours différent mais authentique dans sa mouvance.

C'est une très grande liberté que d'être de par soi et de par sa propre histoire, le canal d'un geste, qui va toucher l'universel. Il faut pour cela avoir beaucoup d'amour pour l'être que l'on est et pour son histoire mais cela n'a rien à voir avec le narcissisme. La liberté, ce pourrait être « d'agir avec responsabilité dans la pleine conscience de ce qui est, sans le refus de ce qui est ». Le sujet ne doit rien refuser de ce qui est en lui et en dehors de lui et doit agir en pleine responsabilité.

Vincent Niqueux : l'intervention de Patrick Ehrhard est bien le témoignage de ce que la pratique artistique peut être pleinement une expression de la liberté. De ce point de vue, il faut redire que l'amateur peut avoir une pleine expression artistique quand ce qu'il fait est juste et cohérent, indépendamment de niveau technique propre ; la justesse de l'intention semble être une notion très importante.

A ce propos, je voudrais citer l'action menée par l'association « Les chemins du baroque », qui a fait un très gros travail d'exhumation et de recomposition des musiques baroques du 18^{ème} siècle dans l'Amérique latine coloniale. Cette association a formé des musiciens de ces pays à leurs propres pratiques et à leur propre lutherie. Ils exécutent ces musiques d'une façon que l'on pourrait un peu vite qualifier d'« amateur » au plan technique, mais en fait il y a beaucoup plus intéressant à creuser. La justesse et l'autonomie de leurs intentions musicales les situent en dehors des catégories habituelles d'une exécution que l'on pourrait qualifier d'« académique » pour atteindre une autre notion qualitative de l'interprétation, faite d'engagement et d'appropriation musicale très particulière. Cette aventure permet de réfléchir aux contraintes de cet académisme, à la notion de liberté par rapport à l'académisme et sur la place occupée par un certain type d'exécution technique dans notre représentation de la notion de pratique artistique..

“ Cette aventure permet de réfléchir aux contraintes de cet académisme, à la notion de liberté par rapport à l'académisme.

Vincent Niqueux

Matthias Leboucher apporte le témoignage d'un jeune musicien en fin de formation, qui bascule vers le monde professionnel et qui s'interroge sur la façon d'y accéder quand on se situe un peu en-dehors des cadres habituels.

Je doute de la possibilité de créer une œuvre d'art libre de toutes contraintes car l'artiste ne l'est pas, il vit en société et il a des contraintes. Maîtriser la technique, maîtriser la peur, donner une certaine maîtrise instrumentale, se faire plaisir et accomplir ce que l'on a envie d'accomplir donnent une certaine liberté. Au sens courant, dire qu'un artiste est libre signifie qu'il fait oublier la technique pour faire apparaître l'œuvre.

Mon parcours est encore en construction car après des études de piano classique au conservatoire, j'ai étudié la composition ; j'ai appris le jazz et l'improvisation en autodidacte et avec des professeurs privés, je pratique également la musique contemporaine. J'aborde à présent la période de l'après conservatoire, celle où je vais devoir essayer de gagner ma vie en faisant de la musique.

Le conservatoire apprend aux jeunes musiciens à exprimer leur personnalité, à être libres dans leur art, ce qui m'a permis de créer un projet au confluent du jazz, du rock et de la musique contemporaine. Mais comme de par sa nature ce projet est inclassable, il est très difficile de le faire accepter par les structures.

Le même problème se pose pour la composition : si l'œuvre ne peut être rattachée à un style, à une école, à une façon d'écrire, si elle n'est pas attendue, elle a très peu de chances d'être jouée. Beaucoup de jeunes musiciens désireux d'exprimer leur personnalité ne se sentent pas libres car ils sont obligés de rentrer dans le rang pour vivre, en classique comme en jazz.

On peut considérer que la liberté n'existe pas car les structures décident de ce que le public a envie d'entendre et le public n'est ni renouvelé ni formé.

Vincent Niqueux : ce témoignage met en évidence la distorsion qui peut exister entre le besoin de gagner sa vie et celui d'exprimer sa personnalité. De ce fait, de très nombreux musiciens, comédiens et danseurs sont aussi enseignants car la double activité est une condition quasi-indispensable de leur subsistance. Après, quelle a été pour eux la réelle liberté de choix du métier d'enseignant ?

Ce témoignage montre aussi le poids de l'héritage d'un système très structuré d'enseignement spécialisé qui s'arrête souvent d'un seul coup sans autre débouché que l'enseignement et certains concours très sélectifs (type orchestre ou ballet).

Guillaume Descamps : la MPAA que je dirige est un établissement public de la Ville de Paris créé en 2008, à partir du constat que l'offre de locaux de répétition et de diffusion pour les amateurs à Paris était très limitée et très chère, notamment pour la danse, le théâtre et les grandes formations.

Le premier lieu ouvert a été l'auditorium Saint Germain dans le 6^{ème} arrondissement, qui est le siège de la MPAA. Il abrite un auditorium de 320 places et un plateau permettant de faire du théâtre, de la musique et de la danse.

Il s'y est ajouté depuis octobre 2011, des lieux de répétition pour le théâtre dans le 20^{ème} arrondissement ; la Ville de Paris finance un programme de construction d'un réseau de lieux de répétition, de création et de diffusion pour les amateurs avec des objectifs de simplicité, d'accessibilité, avec les meilleurs tarifs possibles.

Mettre des moyens à la disposition des amateurs, c'est leur donner la liberté d'exercer leur pratique artistique ; actuellement la priorité est donnée aux grandes formations orchestrales et aux chorales. La MPAA crée des conditions pour la liberté des pratiques et les usagers les utilisent à leur guise. Elle ne peut diffuser d'artistes professionnels à l'auditorium Saint Germain que s'ils élaborent avec des amateurs un projet qui peut déboucher sur un spectacle.

“ Au sens courant, dire qu'un artiste est libre signifie qu'il fait oublier la technique pour faire apparaître l'œuvre.

Matthias Leboucher

Il est surprenant de se rendre compte que les artistes professionnels, même reconnus, ont du mal à trouver les lieux et les conditions leur permettant d'être libres dans leurs propositions et dans leur travail de création.

Vincent Niqueux : des professionnels ont aussi parfois une pratique commune avec des amateurs, pour le plaisir et en dehors de tout cadre statutaire ou financier, ce qui représente une autre forme de liberté et témoigne d'une volonté de retrouver des formes de pratique plus conviviales.

Pascal Fournier : Comme journaliste de la musique rock, j'ai ainsi suivi différents groupes punks qui bien que ne sachant pas grand-chose, ont gagné leur liberté en suscitant de l'émotion, ce qui est fait peut-être la différence entre le professionnel et l'amateur.

Les conservatoires apprennent des techniques mais il n'est pas certain que cet apprentissage crée du talent et suscite l'émotion du public. Car c'est ce dernier qui en définitive plébiscite le talent, le charisme, c'est la scène qui compte et qui permet aux musiciens de gagner une reconnaissance. Les institutions et les pouvoirs publics doivent être des facilitateurs mais ne doivent pas faire de l'assistanat ; l'artiste doit persévérer sans rien attendre de l'institution.

La mise en place d'une politique tarifaire est un des moyens permettant de faire émerger des talents et non des produits manufacturés. Les grands noms se sont tous imposés sans pour autant faire de compromis ni sacrifier une part de leur liberté. Selon Bono, leader de U2 : « Pour servir son époque, il faut savoir la trahir » ; U2 est resté un des plus grands groupes de rock parce qu'il a su se trahir lui-même, se remettre continuellement en question sans jamais tomber dans le politiquement correct. Un conservatoire n'est pas une usine à talents.

Vincent Niqueux : la relation au groupe et la projection vers l'autre, vers le public, sont primordiales par rapport à la stricte logique d'autonomie et d'indépendance qui fonde souvent l'apprentissage. Ici, la liberté à découvrir est peut-être moins celle de la pratique autonome que celle de la pratique partagée.

Guillaume Descamps : tous les amateurs doivent pouvoir avoir une pratique artistique, qu'ils souhaitent ou non se produire sur une scène. La liberté réside aussi dans le fait de se fixer ses propres contraintes, pour son propre plaisir. Si elle va de pair avec la responsabilité, il faut parfois savoir prendre des risques, formuler un projet même un peu utopique et régler ensuite les problèmes au fur et à mesure.

Patrick Erhard : la responsabilité consiste à sentir que ce qu'on fait est juste pour soi et en résonance avec sa culture et avec la société. En danse, en musique, en art dramatique, les concours ne favorisent pas toujours la reconnaissance d'un talent car ils subissent souvent la dictature des tendances et des modes. La mode c'est l'imitation, la reproduction d'un modèle alors que l'intérêt de l'expression artistique est qu'elle permet de créer de nouvelles formes.

Public : La reconnaissance par le public n'est pas nécessairement en rapport avec la qualité d'une prestation artistique.

Pascal Fournier : Les grandes salles marchent très bien car le public est demandeur de spectacle vivant et vient quel que soit le type de spectacle proposé mais les pouvoirs publics doivent travailler sur les prix pour permettre l'accès de tous les publics. Le rôle du politique, celui de l'école, de l'université et de la famille est aussi d'effectuer un travail pédagogique de promotion des jeunes talents.

Public : La mise en place d'une politique tarifaire, d'une politique de communication, les actions culturelles visant à faire découvrir les jeunes talents ne suffisent pas à inciter le public à venir découvrir de nouvelles formes.

Pascal Fournier : Le rôle de l'école est important et quand les jeunes ne sont pas initiés, ils ne peuvent pas s'intéresser à ces choses ; dans cette optique les Jeunesses Musicales de France font un travail pédagogique en emmenant les écoliers à des spectacles, en leur ouvrant l'esprit.

“ *Mettre des moyens à la disposition des amateurs, c'est leur donner la liberté d'exercer leur pratique artistique.*

Guillaume Descamps

Public : Le rôle du politique est important : l'accès au conservatoire de Calais est gratuit pour tous les Calaisiens et la scène nationale du « Channel » qui propose une programmation riche et variée à des prix très accessibles, ne désemptit pas. L'auditorium du conservatoire est également très fréquenté, et pas seulement par les élèves. Cet exemple montre qu'il est possible d'attirer tous les publics vers une culture de qualité, non immédiatement accessible. Le succès du Channel tient sans doute pour beaucoup à la conjonction entre un maire, une ville et un directeur du lieu qui a une vision.

Vincent Niqueux : Les directeurs de centres culturels travaillent de plus en plus à faire glisser la logique d'attractivité d'un spectacle à celle de l'attractivité d'une salle et de sa programmation, en s'appuyant sur la confiance du public. Ainsi, les programmations peuvent associer des spectacles plus « consensuels » à d'autres qui le sont moins, mais auxquels le public va pouvoir répondre présent parce que le directeur de salle ou le programmateur ont su gagner sa confiance.

Michel Hubert : si les salles sont pleines, ce n'est pas pour autant que cela élargit le cercle du public. Le public est toujours le même et en jazz par exemple, malgré des tarifs attractifs, il est toujours difficile de faire venir le public à un concert exigeant. A Nantes, les Folles Journées communiquent sur l'élargissement du public mais cela reste à vérifier : le même public bénéficie à nouveau de conditions avantageuses alors qu'il faudrait l'élargir au maximum.

La plupart des conservatoires refusent du monde mais une partie importante de la population n'y entre pas car elle n'est pas satisfaite de ce qu'elle y trouve alors qu'elle le trouve parfois dans le réseau associatif. Il faudrait aussi s'interroger sur les raisons pour lesquelles le taux d'abandon avant la fin du deuxième cycle est supérieur à 50%. Les individus ne sont pas égaux par rapport à l'accessibilité, l'accession à une liberté, certains ont davantage de preuves à faire que d'autres pour y accéder. Cela pose le problème de la responsabilité de l'Education nationale et des pouvoirs publics en général. Il faudrait réfléchir aux modalités permettant à un conservatoire de travailler en concertation avec d'autres acteurs sur un territoire pour élargir le public, il faudrait tenir compte des objectifs des apprenants ; il existe entre les structures des complémentarités qui doivent être organisées. Ce travail permettrait d'élargir le public et le cercle des bénéficiaires de la culture alors que l'offre s'est démultipliée.

Vincent Niqueux : la très grande majorité des 450 000 enfants et lycéens qui, tous les ans, découvrent la musique avec les JMF, n'a jamais assisté à un spectacle vivant et en particulier à un concert. Il faut donner des repères à ces jeunes pour leur donner une vraie liberté de choix ; cela nécessite un gros travail car l'offre est pléthorique ; cela étant, cette offre touche surtout les grandes villes et le milieu périurbain mais ne concerne encore trop souvent ni les petites villes ni le milieu rural. Il reste donc du pain sur la planche pour donner une réelle égalité d'accès à l'art et donner ainsi la liberté d'un choix éclairé.

Pascal Fournier : le conservatoire est souvent une institution un peu repliée sur elle-même, un microcosme et que la municipalité de Boulogne Billancourt a essayé de le faire sortir de ses murs pour que les habitants se l'approprient. Cela se traduit par une présence dans des lieux différents, dans la programmation culturelle des autres établissements ; cette démarche permet peut-être aussi de faire connaître les jeunes musiciens et de les aider à gagner une future liberté.

Colette Hochain : l'ouverture des conservatoires à la population est très liée au terrain et aux opportunités. L'initiative des Concertos du Châtelet permet par exemple à une classe du CNSM de développer un projet de classe qui aboutit à un concert. Le conservatoire où elle enseigne ne possède pas de lieu de diffusion ce qui empêche toute ouverture vers l'extérieur ; quand les partenariats se font mal, cela nuit à tous.

Public : Le problème de fond est politique : l'absence d'orientations en matière de politique culturelle creuse les inégalités territoriales. Les efforts financiers, l'ouverture des conservatoires vers l'extérieur, sont des conditions nécessaires mais non suffisantes pour élargir le public.

“ Un conservatoire n'est pas une usine à talents.

Pascal Fournier

Pascal Fournier : Le politique doit être un facilitateur mais ne doit pas assister. Dans le contexte de crise économique actuelle, les collectivités territoriales qui assignent des objectifs culturels ont moins de moyens. Les institutions culturelles doivent rechercher des financements, faire appel au mécénat, lequel est encouragé par une politique fiscale incitative ; les mentalités doivent aussi évoluer.

Vincent Niqueux : La question financière est importante mais doit être considérée à sa juste mesure. La France a l'un des réseaux d'écoles de musique les plus importants du monde, mais aussi un modèle académique qui reste par nature très sélectif, et du coup l'un des plus faibles taux de « pratique continuée » des pays industrialisés, puisque quelque 60% des enfants qui passent en école de musique s'arrêtent dans les 5 ans qui suivent sans plus jamais pratiquer... Sans tomber dans la caricature, ni rien nier des formidables expériences qui vont à l'encontre de ce schéma, il faut mesurer ici l'ampleur des blocages qui demeurent et la nécessité de se donner les moyens d'une plus grande liberté par rapport à nos schémas de formation et de pratique artistique qui restent souvent très stéréotypés.

Les colloques mettent souvent en avant les initiatives constructives, créatrices de projet mais le système global reste encore très cloisonné, très contraint, dispensateur d'un apprentissage individuel lourd et finalement très cher en rapport « qualité/prix », ou plutôt en rapport énergie et moyens dispensés au regard du retour social. La réappropriation sociale, urbaine, du rôle de l'école de musique se heurte à des perceptions encore souvent figées qu'il faut travailler à faire évoluer.

Le financement ne manque pas forcément et, compte tenu de son coût pour la collectivité, il est légitime d'en attendre un retour social mais son usage doit être repensé et l'inventivité doit être encouragée : il est dommage par exemple que la création des CEPIA (Centres d'étude et de pratique instrumentale amateur) ait fait long feu car ils répondaient à un besoin manifeste de poursuite musicale post conservatoire. Malgré une prise de conscience, nous ne sommes toujours pas vraiment sortis du modèle professionnel hérité de la centralisation française.

Fanny Reyre-Ménard : si les colloques mettent un peu trop en avant les bonnes pratiques, il faut s'en réjouir car les usagers et les professionnels ont besoin de s'en nourrir et les diffuser. De ce point de vue, il serait utile de mettre en place une politique de communication pour que les conservatoires puissent valoriser toutes les bonnes initiatives, qui sont nombreuses ; le contexte économique actuel joue aussi en faveur d'une importance accrue dans les années à venir de la mise en réseau et de la diffusion des bonnes pratiques.

Au nom de FUSE, je remercie **Mme Khayat, proviseure du Lycée La Fontaine**, de son accueil et le public, de sa participation.

A l'initiative d'usagers, FUSE regroupe toutes les familles concernées par l'éducation artistique : parents, étudiants, élèves adultes, et en tant que membres associés : professeurs, directeurs de structures et tous les acteurs de l'enseignement du spectacle vivant.

FUSE vise à faire émerger et entendre la parole des usagers au niveau national, mais également dans chaque structure d'enseignement, donnant ainsi pleinement sens aux problématiques régulièrement débattues par les Ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, les enseignants et directeurs, et leurs syndicats, les élus et leurs associations.

Pour ce faire, FUSE organise une à deux fois par an, des colloques sur des thèmes structurants en favorisant les échanges de points de vue par forcément convergents, en définissant le cadre général des problématiques abordées et en mettant en avant des réponses concrètes que certains ont pu apporter dans le cadre de leur pratique.

Pour connaître la date de notre prochain colloque et être mis au courant de nos manifestations : abonnez-vous à [InfFuse](#)

Nous rejoindre et en savoir plus : www.fuse.asso.fr



FUSE – Fédération des usagers du spectacle enseigné
9 boulevard de l'Égalité 44100 NANTES
fuse.relations@gmail.com - 06 07 63 89 93 - www.fuse.asso.fr