

***E**nseigner les musiques actuelles.... Le colloque organisé par la Fédération Nationale des Ecoles d'Influence Jazz et des Musiques Actuelles à Toulouse en mai dernier intéresse et interpelle la Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles à plus d'un titre. Je voudrais donc profiter de la tribune que la FNEIJMA m'a offerte en me proposant de préfacier les actes de ce colloque pour la remercier haut et fort de cette initiative particulièrement bienvenue.*

*Pendant deux jours, musiciens, enseignants, médiateurs, politiques et représentants des collectivités locales ont échangé, débattu, fait des propositions dont ces actes, comme tous les actes, ne rendent pas tout le foisonnement : comment restituer les discussions autour d'un café, la chaleur passionnée de certaines interventions, la richesse des expériences ? Comment tenir compte des contacts noués, des informations échangées, des projets initiés entre deux ateliers ?*

*Pourtant, même s'ils sont par définition réducteurs, les actes du colloque de Toulouse témoignent pleinement de la pertinence et de l'actualité du thème retenu, du sérieux des prises de parole, de la qualité et de la diversité des intervenants, en un mot de la maturité de ce secteur, comme l'ont souvent relevé les intervenants.*

*Loin d'être un aboutissement, ces actes constituent un matériau d'étape, un outil qui prépare le FORUMA, Forum des Musiques actuelles qui se tiendra à Nancy en octobre. De même, les rencontres de Toulouse avaient elles-mêmes été préparées par les actes du séminaire que le CEFEDM (Centre de Formation des Enseignants de la Musique) de Rhône-Alpes avait réuni en mars dernier sur le même thème. Et chacune de ces rencontres s'inscrit dans la réflexion générale menée par la concertation nationale pour le développement des musiques actuelles réunie autour de la Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles.*

*C'est dans cet esprit que je voudrais me saisir de deux des problématiques dont il a été débattu à Toulouse :*

*Enseignement et musiques actuelles.*

*Pour moi, le choix de ce thème, à lui seul, atteste qu'une étape a été franchie, celle de l'opposition stérile et caricaturale entre des institutions d'enseignement d'un côté, académiques, rébarbatives voire sclérosées et le secteur des musiques actuelles de l'autre, spontané et ludique .... Oui, la musique est un art qui s'enseigne, et qui s'enseigne longuement. Et même si les habitudes et*

*les cheminements sont différents, toutes les musiques s'enseignent, qu'elles soient actuelles, baroques, traditionnelles, classiques ....*

*Ce thème met un mal un autre cliché, véhiculé par l'adjectif "actuelles". Ces soi-disant musiques actuelles le sont depuis un nombre respectable d'années ; la preuve en est que des musiciens expérimentés, ayant mené une carrière d'artistes, peuvent transmettre à de plus jeunes une culture musicale, des références, des outils, c'est-à-dire un patrimoine artistique et technique.*

*Après les diplômes d'enseignement pour le jazz et les musiques traditionnelles, les récents diplômes d'Etat et certificats d'aptitude à l'enseignement des musiques actuelles amplifiées viennent aujourd'hui renforcer la possibilité pour les musiciens qui le souhaitent de s'orienter vers l'enseignement et l'accompagnement des pratiques musicales.*

*Nous ne pouvons plus faire comme si les "musiques actuelles" étaient l'expression éphémère de jeunes, de préférence banlieusards et peu instruits, ou, pire, comme si elles n'étaient que des produits de consommation formatés par l'industrie des variétés.*

*Ecoles associatives et conservatoires.*

*Longtemps, les écoles de jazz ou de musiques actuelles (qui, souvent, ne s'appelaient d'ailleurs pas "écoles", tant on souhaitait éviter l'image de l'enseignement) ont construit leur identité contre les conservatoires. Puis des partenariats se sont noués, prenant en compte les complémentarités qui existent entre les missions, les moyens et les compétences des uns et des autres, mais ces partenariats étaient généralement le fait de militants volontaristes, de part et d'autre.*

*Plusieurs participants au colloque l'ont souligné, la loi du 13 août 2004 ouvre une étape nouvelle : les schémas départementaux de développement des enseignements artistiques qu'elle prévoit et qui sont actuellement en cours d'élaboration offrent aux écoles associatives la possibilité de s'insérer de manière pérenne et reconnue dans l'offre d'enseignement artistique de leur territoire, que cet enseignement soit destiné aux musiciens amateurs ou professionnels.*

*De même, la prise en charge par les régions du cycle d'orientation professionnelle initiale et du diplôme national créé par la loi va accélérer et multiplier les rapprochements et la signature de conventions pour la préparation de ce diplôme entre écoles de musiques actuelles et conservatoires gérés par une collectivité territoriale.*

*Encore faut-il que le secteur soit vigilant et attentif à être pleinement associé à cette étape cruciale.*

*Une préface n'a pas vocation à réécrire l'ouvrage mais à donner envie d'y entrer. Je ne tenterai donc pas l'exercice de résumer ni les ateliers ni les conférences magistrales : c'est au lecteur de ces actes de se les approprier et d'en nourrir sa réflexion et son expérience afin de contribuer au débat national, cer-*

*tes, mais surtout afin que la pratique de toutes les musiques soit davantage encouragée et ouverte à davantage de musiciens.*

*Alors, au lendemain de ces rencontres, "Restez vous-mêmes" ou "Ne restez pas vous-mêmes ?"*

*J'emprunte la première citation à Marie-Thérèse François-Poncet, qui intervenait au nom de la FNCC, et la seconde à Frédéric Vilcocq, qui intervenait au nom de l'Association des Régions de France, lors de la séance de clôture du colloque. Et je ne vais évidemment pas les départager, d'autant qu'à mon avis, il convient de suivre l'un et l'autre de ces deux conseils avisés :*

*Restez vous-mêmes, préservez et développez la vitalité, la curiosité, l'ouverture, le métissage qui caractérisent les musiques que vous enseignez ; poursuivez une démarche pédagogique centrée sur le projet de celui qui, voulant jouer, vient apprendre ; continuez à favoriser le jeu collectif et l'improvisation, à mettre au coeur de l'apprentissage le rapport au public .... Votre apport est précieux à notre vie culturelle et artistique.*

*Ne restez pas vous-mêmes, méfiez-vous de la posture du rebelle au moment de choix de politique culturelle dans lesquels vous avez votre rôle à jouer ; cessez de vous satisfaire de locaux inadaptés ou de conditions de travail précaires que rien ne prédestine à rester votre lot ; aidez les pouvoirs publics à reconsidérer la place qu'ils vous accordent dans la hiérarchie tacite des arts ....*

*Et rendez-vous à l'étape suivante !*

Préface de Jérôme BOUËT,  
Directeur de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles

## **EDITO**

### **Du Havre à Toulouse, des rencontres tournées vers l'avenir...**

En 1984, les rencontres nationales du Havre organisées par le CNAJMI (Coordination nationale des associations de Jazz et des Musiques Improvisées) avaient donné lieu à une première réflexion autour de "l'enseignement du jazz et de ses activités périphériques". Dans le numéro de septembre 1984 des Cahiers de l'Animation Musicale "Enseigner le jazz", Alain Guerrini (créateur du CIM) défendait la création des lieux de formation"[...] Il apparaît qu'actuellement, tant en France qu'aux Etats-Unis, les écoles (au sens le plus large du terme) représentent la structure la mieux adaptée au développement de la création, affirmation que contrediront tous ceux pour qui l'esprit d'invention et d'aventure est incompatible avec la notion d'institution...". Dans le même numéro, Daunik Lazro lance un SVP : "... S'il vous plaît n'institutionnalisez pas à son tour l'improvisation, laissez-lui sa chance !"

En 1989, un petit groupe d'écoles créent la Fédération des Ecoles d'Influence Jazz. En février 1991, la FNEIJ rajoute à son sigle "et des Musiques Actuelles", illustrant son ouverture à l'ensemble des esthétiques musicales. Au début des années 90, on assiste également à l'émergence du concept de "musiques amplifiées" à partir notamment des travaux du sociologue Marc TOUCHE.

En 1998, la Commission Nationale des Musiques Actuelles valide une acception très large des musiques actuelles : "Les musiques actuelles, ce sont le Jazz, le Rock, la Chanson, les Variétés, les Musiques Traditionnelles, le Hip Hop, la Techno, ... et toutes les musiques émergentes et les formes d'expression qui s'en rapprochent par leur mode d'élaboration et de diffusion" [...]. Pour autant, elles ne sauraient se réduire à une "actualité" jaillie d'on ne sait quelle génération spontanée. Si elles sont en plein dans leur temps, c'est qu'elles se souviennent : les musiques actuelles produisent et enrichissent les éléments d'un patrimoine en perpétuel mouvement. Elles fonctionnent à partir d'une mémoire "active". C'est dans l'actualisation permanente de leurs racines et dans le respect de leur différence que se fonde et s'enrichit la notion d'identité culturelle".

En juin 1999, la FNEIJMA organise avec l'IRMA un séminaire "Enseignement Artistique et Musiques Actuelles" à Paris au Studio des Variétés, destiné à alimenter la réflexion pour un futur colloque national ... qui se concrétisera en mai 2005.

Dans le cadre d'exception du centre historique de Toulouse, accueillis par la municipalité de Toulouse, le conseil général de Haute-Garonne et le conseil régional de Midi-Pyrénées, les participants se sont retrouvés pour des ateliers consacrés aux grandes interrogations posées par l'enseignement des musiques actuelles, charnière de leur création, production et diffusion. Il y eut à Toulouse des réflexions, des idées : ces actes en témoignent. Gageons qu'elles continueront à s'exprimer et sauront trouver les prolongements et les renouvellements propres à la vie musicale.

La Fnejima

# S o m m a i r e

Préface de Jérôme Bouët, Directeur de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles

Edito

Plénière d'ouverture

Hélène BRETON, Vice-Présidente du Conseil Régional Midi-Pyrénées en Charge de la Culture

Louis BARDOU, Conseiller général de Haute-Garonne et Président de l'ADDA, saison départementale pour le développement des arts

Marie DEQUE, Adjointe à la Culture de la Ville de Toulouse

## **CONTEXTE, HISTOIRE ET ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DES MUSIQUES ACTUELLES**

Michel DEVELAY, Professeur des Sciences de l'Education Université Lumière, Lyon 2 .....8  
*"Enseigner cessera d'être un art quand apprendre ne sera plus un mystère"*

Jean Pierre SAEZ, Directeur de l'Observatoire des politiques culturelle .....11  
*"Votre précieuse singularité, c'est de vous être appuyés sur le principe d'accompagnement. En ce sens, vous incarnez la promesse d'une école citoyenne"*

Daniel BEAUSSIER, Président de la Fneijma, Directeur de l'EDIM de Cachan .....15  
*"Les musiques actuelles ne sont pas plus prévisibles que le mouvement des étoiles"*

## **LES ATELIERS**

ATELIER 1 "L'apprentissage musical, une idée qui a fait son chemin" .....18

ATELIER 2 "Quelles pédagogies pour des musiques actuelles ?" .....22

ATELIER 3 "Le projet pédagogique et son organisation" .....28

ATELIER 4 "Formation : Enseigner, accompagner, conseiller, encadrer : Y aurait-il plusieurs métiers ?" .....36

ATELIER 5 "Carrières d'artistes : Quelles formations ?" .....41

ATELIER 6 "Décentralisation et offres d'enseignement" .....47

ATELIER 7 "Un projet artistique, culturel et social : l'école dans la cité" .....50

*Regards d'Europe ... Europe et enseignement* .....55

## **PLENIERE CONCLUSIVE ... PERSPECTIVES**

Marie Thérèse François - Poncet , Vice-présidente d'honneur de la FNCC .....56  
*"Restez vous -mêmes, mais attention à l'instrumentalisation !"*

Frédéric VILCOCCQ, Conseiller régional d'Aquitaine, délégué aux cultures émergentes .....57  
*"Ne restez pas vous-mêmes sous peine de n'être jamais reconnus !"*

Gilles CASTAGNAC, Directeur de l'IRMA .....59  
*"Notre diversité est notre socle commun pour agir ensemble"*

Daniel BEAUSSIER, Président de la FNEIJMA .....63  
*"Notre projet est que l'école de musique devienne aussi indispensable à la cité que l'école primaire"*

**Hélène BRETON, Vice-Présidente du Conseil Régional Midi-Pyrénées en  
Charge de la Culture**

P l é n i è r e d ' o u v e r t u r e

Bonjour et bienvenue à Toulouse.

Notre région, à la fois très étendue et rurale, s'intéresse aux musiques actuelles (MA) et s'interroge sur ce domaine depuis plusieurs années. Nous avons conforté un réseau de 11 pôles dont 5 dans l'agglomération toulousaine. Outre le soutien à de nombreux festivals qui sont aussi, souvent, des lieux et des moments de formation, nous apportons -en partenariat avec le Conseil Général de Haute- Garonne, un soutien fort à la reconstruction du Bikini, lieu emblématique des MA. Face à un secteur très mobile, pour ne pas dire mouvant, et assurément en constante évolution, il nous a semblé nécessaire de mettre en place un "réseau de pôles" pour valider l'efficacité de notre aide et les améliorations à y apporter. Afin d'avoir un retour concret, notamment des artistes, sur la pertinence de notre action et de clarifier nos missions, nous avons confié à Nicolas Menquel, ici présent, une étude sur le fonctionnement de ce réseau et, plus globalement, sur l'adéquation de notre politique avec l'ensemble des acteurs du secteur des MA.

Car au-delà du problème récurrent pour notre institution du maillage du territoire régional, nous avons affaire à des lieux très différents tant dans leurs objectifs que dans leur fonctionnement, où se mêlent création, diffusion, accueil, avec parmi eux, des lieux très spécifiques comme Avant Mardi qui fonctionne comme un centre de ressources ou Music' Halle centré sur l'accompagnement et la formation.

Comment bien agir face à cette diversité ? Cette étude devrait nous permettre de faire évoluer ou de mettre en place des contrats d'objectifs, notamment en matière de formation qui est, vous le savez, une compétence importante des régions.

Nous devons bien avouer qu'à ce jour, en ce qui concerne les musiques actuelles, nous ne savons pas très bien où commence, où s'achève la formation professionnelle initiale. Puisse ce colloque, contribuer à nous éclairer sur la meilleure manière de conduire cette évaluation et à adapter nos réponses aux réels besoins de ce secteur.

Un mot encore avant de conclure : à l'issue de la première étape de cette étude, nous avons pu constater que la formation n'est pas toujours, loin s'en faut, la préoccupation première des musiciens, essentiellement préoccupés de diffusion. Or nous savons bien que **le triptyque formation/création/diffusion est un ensemble cohérent dont on ne peut négliger aucun aspect**. Votre réflexion sera au cours de ces journées, centrée sur ce problème essentiel de la formation ; puisse-t-elle ne pas négliger la formation des organisateurs, ni celle des publics, ni celle des élus - qui sont en demande - face à un secteur qu'ils connaissent mal, tant au niveau de l'organisation et de la structuration locale, inter-régionale voire nationale des musiques actuelles.

Je vous souhaite un excellent colloque, des discussions et analyses approfondies et éclairantes ; sachez que nous serons quant à nous très intéressés par les résultats de vos travaux puisque que nous aurons, le 1er juin, en Midi-Pyrénées, un colloque sur les Politiques culturelles territoriales et plus précisément sur les projets culturels portés par les territoires (parcs, pays, agglomérations, communautés de communes, ...). Les musiques actuelles et les pôles de formation auront, évidemment, toute leur place dans ces projets de territoires auxquels nous sommes très attachés.

Je vous remercie.

**Louis BARDOU, Conseiller général de Haute-Garonne et Président de  
l'ADDA, saison départementale pour le développement des arts.**

Bonjour à toutes et à tous.

Nous sommes dans une rue, cette rue du Thaur, qui pour les Toulousains a toujours été fortement marquée par la vie culturelle, sous toutes ses formes, et qui accueille régulièrement les musiques actuelles. Vous êtes donc ici, un peu chez vous.

Le Conseil général a voulu être présent à vos côtés aujourd'hui, pour deux raisons : nous avons mis l'enseignement de la musique, de toutes les musiques, dans nos priorités

départementales. Cela se traduit par les actions que l'on engage auprès des écoles de musiques mais aussi, directement, vers l'enseignement de la musique au sein même des écoles et des collèges. Le festival de Jazz que le Conseil général et l'ADDA 31 organisent à l'automne témoigne, à chaque édition, du dynamisme et du bien fondé de cette action conduite en direction des jeunes musiciens.

La deuxième raison est plus politique et administrative : depuis la loi du 13 août 2004, nous sommes chargés d'élaborer le développement des pratiques artistiques. Notre collectivité s'y est attelée, avec une première phase de diagnostic ; nous allons passer à une phase de concertation pour la rentrée prochaine afin d'être en mesure de présenter ce schéma en 2006. Nous travaillons en partenariat avec la Région car l'enseignement c'est aussi de la formation qui est, vous le savez, de la compétence régionale ; nous avons d'ailleurs commencé à nous réunir avec l'ADDA et les autres associations départementales de la région pour essayer de répondre aussi aux sollicitations du Conseil régional.

Voilà les deux raisons essentielles qui nous poussent à nous intéresser à ce colloque et, croyez bien, que nous serons très attentifs aux idées qui en ressortiront.

### **Marie DEQUE, Adjointe à la Culture de la Ville de Toulouse**

Je suis heureuse d'accueillir ce colloque à Toulouse. Ici, comme ailleurs, nous savons la carence en matière de lieux dédiés aux musiques actuelles.

L'enseignement artistique supérieur et général, sont pour notre ville une priorité que nous avons mise à l'étude dans le cadre du schéma directeur culturel du "Grand Toulouse". Mais aussi à travers la charte qui va nous lier avec l'Etat dans laquelle les deux domaines sur lesquels la ville nous a demandé une particulière attention, sont les musiques actuelles et la danse contemporaine.

J'ai parlé de carence, mais nous avons des atouts, avec des acteurs locaux structurés comme Avant Mardi, la commission musiques actuelles du COUAC, les centres de ressources identifiés sur notre territoire, tels que Avant Mardi, Music' Halle, Le Musicofage, ou le conservatoire occitan.

La Ville de Toulouse a décidé de se mettre en recherche de lieux de diffusion, d'aide à la création, où puissent se croiser les différentes disciplines de l'ensemble de la chaîne musicale : la création, la diffusion, la production, l'accompagnement des pratiques amateurs, non seulement pour les musiques actuelles, mais pour l'ensemble du spectacle vivant. Des passerelles sont envisagées entre le théâtre, la danse contemporaine et les musiques actuelles.

Le maillage que nous essayons de tisser à Toulouse, grâce, notamment, à l'action de Philippe Metz (Music' Halle) qui est à remercier pour son énergie sans cesse renouvelée, mais aussi avec les passerelles mises en place avec le Conservatoire de Toulouse, témoigne de cette volonté. Toulouse veut se donner les moyens de pallier les carences que j'évoquais pour commencer, et avoir deux ou trois lieux forts dédiés aux musiques actuelles. C'est dans cette optique qu'une agence a été mandatée pour un état des lieux et pour élaborer une proposition de préconisation qui sera acté par le bureau du Contrat d'agglomération "Grand Toulouse" pour nous acheminer vers le repérage de lieux qui paraissent intéressants tant au niveau des publics qu'ils peuvent développer qu'au niveau de la synergie qui peut être créée avec les autres lieux dédiés à ce secteur. Bon colloque à tous.

P .S. (ndlr) : A l'heure de la mise sous presse, la Ville de Toulouse a opté pour un lieu dédié aux Musiques Actuelles à l'ancien cinéma Les Nouveautés au coeur de Toulouse en face du TNT (Théâtre National de Toulouse).

# de l'enseignement des Musiques actuelles

**Michel DEVELAY, Professeur des Sciences de l'Éducation Université  
Lumière, Lyon 2**

## "Enseigner cessera d'être un art quand apprendre ne sera plus un mystère"

Lorsque j'ai demandé à Stephan Le Sagère (Directeur de la FNEIJMA) les questions qu'il souhaitait que j'aborde dans ce temps introductif, il m'a donné carte blanche et il m'a dit : "vous savez, nous ne sommes pas que des pédagogues, nous sommes d'abord des musiciens. Mais regardez les ateliers et le texte introductif et vous verrez que la réflexion sur l'école nous intéresse vivement". Je l'ai suivi et qu'ai-je découvert ?

Que dans les réflexions introductives de Jacques Olivier Durand, les grands parties renvoient à des problématiques comme les enjeux de la formation, la question de la demande et des besoins réels, l'évaluation, le projet, la cohérence des enseignements, une école nouvelle dans une cité nouvelle, toutes questions d'essence pédagogique donc.

Que dans les titres d'ateliers figurent les termes d'apprentissage, de pédagogie, de projet. Je ne pense donc pas être là avec des musiciens, mais effectivement des musiciens soucieux de faire partager leurs compétences ; des musiciens enseignants attentifs à ce qui advient de leur art dès lors qu'il entre dans une école.

Par ailleurs, une caractéristique du milieu que représentent les musiciens enseignants ici présents est qu'ils appartiennent à des institutions différentes publiques et privées et que dès lors une saine émulation existe entre elles et eux. Il existe des écoles et il est sans doute nécessaire pour exister de faire école.

Ces deux constats rapprochés vous comprenez pourquoi je vais chercher à traiter trois questions, à mon sens au cœur de vos échanges, mais qui n'apparaîtront pas comme telles :

. D'abord, qu'est-ce que *faire école* ? A quoi conduit la recherche d'une identité pour chaque association, comment cette identité peut-elle se reconnaître ?

Les notions de Maître, avec une majuscule et de méthode me paraissent ici en cause.

. Ensuite, au-delà de cette légitimité recherchée, il faut *faire l'école* ; essayer de travailler ensemble autour d'objectifs communs.

Le projet est ici central. Quels sont les enjeux à parler de projet ?

. Enfin, quand bien même on pense avoir fait école, qu'on pense avoir soudé une école et ainsi participé au "*faire l'école*", on se retrouve seul et on doit *faire la classe*. Et pour certains d'ailleurs faire ses classes, débiter. La question des apprentissages surgit dès lors.

Examinons donc successivement ces trois questionnements : *faire école*, *faire l'école* et *faire classe*.

### 1. FAIRE ECOLE

L'ambition est grande pour chaque association ici présente, de faire école, de se construire une identité qui la particularise, qui l'*originalise* de ses voisines. *Faire école* n'est pas un but recherché en soi mais un moyen que l'on se donne fréquemment pour exister. Du reste quand on parle d'école de musique, il est question non pas seulement d'un espace et d'un temps où l'on apprend la musique, mais d'un temps et d'un espace où l'on rencontre des maîtres dont certains accompagnent leurs élèves, à leur demande, très longtemps.

Je fais l'hypothèse que pour *faire école*, deux ingrédients sont nécessaires. Il faut une doctrine qui se caractérise par une méthode, et il faut un maître, figure emblématique susceptible d'incarner cette doctrine.

### . Faire école nécessite un Maître, au sens fort du terme.

Il n'existe plus guère de Maîtres, alors que le nombre de maîtres lui, augmente. Citons cependant la danse (on parle de maître de ballet), l'escrime (on parle de maître d'armes), la musique avec l'usage péjoratif de maître chanteur.

Le Maître est l'homme ou la femme (pensons en danse à Béjart ou Maguy Marin) qui fait école car il est considéré comme le magister, comme le chef qui constitue un exemple à imiter à cause de son charisme, une figure tutélaire à cause de son pouvoir de séduction.

Le Maître n'est autre que le chef. On suit le chef, l'un parmi nous, généralement un fonceur. On admire le Maître, venant d'ailleurs, ressenti comme un guide. Attention cependant à ne pas faire du Maître un gourou. On se vassalise pour un gourou. On espère être repéré par le Maître.

Le Maître existe donc par son charisme et son pouvoir de séduction.

Le mot charisme appartient au départ au domaine de la théologie. C'est "*le don surnaturel accordé à un croyant pour le bien de la communauté*". Le terme est passé dans la sociologie politique avec le sens d'autorité, de fascination irrésistible qu'exerce un homme sur un groupe humain. Un maître l'est par son charisme.

La séduction (sub: sous et *ducere* : conduire) à l'origine signifie *qui détourne du chemin, du vrai pour faire tomber dans l'erreur*. Aujourd'hui il signifie convaincre en se donnant les moyens de plaire. Un maître l'est aussi par son pouvoir de séduction, pas tant parce qu'il est séducteur, que parce qu'il séduit (à son insu souvent).

Selon les registres qu'ils empruntent, il semble possible de distinguer différentes figures de maître comme :

- . *le fougueux* qui procède par idéalisation et identification. On adhère à ses propos qui développent un temps à venir idéalisé auquel on peut aisément adhérer par conviction.

- . *le technocrate* dont la manière d'être emprunte préférentiellement à la raison, auquel on reconnaît le professionnalisme.

- . *le charmeur* qui tout à la fois dans ses propos et sa manière d'être révèle complémentaiement sa force et montre aussi sa fragilité et ses doutes.

Il existe sans doute beaucoup d'autres figures. Je vous invite à regarder les figures emblématiques à la tête des diverses associations ici présentes et à observer leur registre de séduction pour le cas échéant éprouver ou compléter ce début de typologie.

Ne fait pas école qui veut. On ne fait pas école sans le charisme certain, le pouvoir de séduction avéré de celui qui en est à la tête. Mais cela ne suffit pas. Une méthode est aussi nécessaire.

### . Faire école nécessite une méthode (méta : vers ; *hodos* : chemin)

Une méthode est la recherche d'une impossible cohérence entre trois instances. *Le bien* (aucune méthode ne se réclame de valeurs), *le vrai* (on cherche à s'appuyer sur des théories indiscutables afin de ne pas en rester à des propositions peu avérées) et *l'efficace* (chaque méthode s'en réclame avec vigueur). Chacune de ces instances ne se comprenant que par la présence des deux autres.

Ainsi *faire école* conduit à rechercher *une méthode* qui puisse permettre à l'apprenant :

- . de se vivre acteur et non pas sujet de ses apprentissages.
- . de découvrir que le présent n'existe que par le passé, introduisant la dimension de l'historicité.
- . de se vivre solidaire de ses pairs dans ses apprentissages. D'une solidarité fondée sur une éthique de l'altérité.

Rendons nous attentif au risque de toute méthode de se fossiliser en la méthode qui va exclure davantage que rapprocher. Les exemples sont nombreux de vendeurs de métho-

des, excommunicateurs. Le danger de la méthode est le dogmatisme qui la guette. Aussi toute méthode n'est-elle qu'une chimère vers laquelle cependant tendre. Parce que l'homme est homme et que c'est dans l'écart même infime entre le dire et le faire que surgit le sentiment de la conscience de soi. Si l'homme parvenait en permanence à faire ce qu'il ambitionne, l'homme serait Dieu. Et à être Dieu, on risque la paranoïa de la toute puissance, la fin de la conscience de sa fragilité d'homme, donc la fin de Dieu.

Plagiant Lévi Stauss nous pourrions dire : *"Pourquoi une méthode ? Pour viser un peu de connaissance et un peu d'efficacité ; c'est-à-dire une certaine forme de sagesse qui permet de moins mal agir parce que l'on comprend un peu mieux"*.

Entre la raison et la passion en permanence l'éducateur hésite. Alors pourquoi construit-il des méthodes ? Peut-être simplement pour introduire un peu de raison dans ses passions.

On observe au quotidien cette difficulté à arrêter *une méthode* tant la formation et les formateurs balancent fréquemment entre deux manières d'être :

. D'un côté, en se référant à un état d'esprit que d'aucuns nommeraient soixante huitard, ils s'imaginent que l'improvisation liée à leur génie naturel, à leur talent, à leur charisme en fait des maîtres auxquels s'identifieront leurs élèves. Ce qui est important pour ces formateurs, c'est *leur manière d'être*.

. D'un autre côté, en se référant à un état d'esprit que d'aucuns considéreraient comme obtus, qui est celui de l'institution mère qui, par essence, représente la norme (dans votre cas cette institution mère a à voir avec le Conservatoire), ils s'imaginent que la rigueur dans leurs progressions d'enseignement, que l'ordre dans lequel ils dévoilent les œuvres et les difficultés qu'elles recèlent permettront de formater leurs élèves. Ce qui est important pour ces formateurs, c'est *l'exposé du savoir*.

Deux auteurs me viennent à l'esprit pour illustrer ce balancement :

. Paul Valéry, lorsqu'il écrit : *"Il y a deux choses qui menacent le monde. L'ordre et le désordre"*.

. Paul Claudel dans le Soulier de satin : *"L'ordre est le plaisir de la raison, mais le désordre est le délice de l'imagination"*.

C'est dans ce balancement entre un charisme personnel lié à une esthétique individuelle et le souci de l'exposé du savoir lié à des données à caractère plus universel afférentes aux manières d'apprendre (ce que d'aucuns nomment la didactique et la pédagogie) que se construit un maître.

Ce construit l'idée de l'école, de créer une méthode.

## 2. FAIRE L'ECOLE

Si faire école, c'est chercher à se donner une identité qui conduit à se distinguer d'autres écoles (au sens de Pierre Bourdieu), *faire l'école* c'est chercher à agréger autour de soi des collègues, des pairs, des proches dans le but de travailler en commun, d'aller dans la même direction.

Pour faire école il faut avoir le regard tourné vers l'extérieur et se démarquer d'autres écoles. Pour *faire l'école* il faut diriger son regard vers l'intérieur et chercher à entraîner.

*Faire l'école* conduit fréquemment aujourd'hui à penser en termes de projets, au double sens du dessein (de ce que l'on ambitionne de faire) et du dessin (de la manière dont on procèdera) pour parvenir à ses fins.

*Faire l'école*, c'est progressivement construire une culture d'établissement. Avec toutes les caractéristiques de cette culture : des rites, des codes, la mémoire d'une histoire, des attitudes partagées. Mais on peut *faire l'école* sans toujours faire école. Cependant dans les deux cas un chef est nécessaire, fréquemment ce chef est la figure emblématique d'un

homme ou d'une femme pour *faire école*. Ce peut être la même chose pour faire l'école. Mais il arrive aussi fréquemment que ce soit un groupe constitué qui *fasse l'école*. Si je m'arrêtais sur le terme de projet, ce serait aussi pour en dire les limites et l'intérêt. Les limites tant il engage à penser le présent davantage en fonction du futur qu'en fonction du passé. Tant il est nécessaire de penser en termes de projets à tous les niveaux d'une institution.

Comment inscrire des propositions d'actions, comment inscrire un enseignement d'ordre musical qui laisse à entendre que le présent n'est pas le fait de l'instant mais qu'il est le fait d'une durée qui l'a précédé.

### 3. FAIRE LA CLASSE OU FAIRE CLASSE

C'est la troisième thématique dont je discuterai à propos de ce qui me semble constituer la réflexion que vous allez conduire.

*Faire classe* est un terme ambigu car on ne fait pas classe comme on fait du pain. *En faisant classe*, on est dans l'ordre de la praxis et non pas de la poïesis, pour reprendre Aristote. *En faisant classe*, on se trouve transformé par cet acte de production, alors que ce n'est sans doute pas le cas pour le boulanger. "*Faire, et en ce faisant, se faire*", tel pourrait être la réalité à laquelle est confronté un enseignant. Il pense enseigner à ses élèves, en fait il apprend autant d'eux qu'eux apprennent de lui.

C'est la raison pour laquelle l'enseignant : d'une part a en permanence les yeux dans les étoiles et les pieds dans la glaise. En conséquence vit sa médiocrité à ne pas parvenir à faire ce qu'il ambitionnait de réaliser.

Pour *faire classe*, car en définitive, c'est bien ce qui se produit, l'enseignant adopte là encore différentes attitudes possibles qui conduisent à distinguer :

- . *L'artisan*, attentif à reproduire avec rigueur l'expertise qu'il a construite
- . *L'artiste*, qui considère que l'improvisation, et son caractère imprévu, doit le conduire.
- . *L'ingénieur*, vigilant à prendre en compte une multiplicité de variables contextuelles pour envisager son action.
- . *Le praticien* réflexif, vigilant sur son faire et son regarder faire.

Là où la question se pose, c'est que vous ne vous sentez pas seulement comme des enseignants, mais aussi comme des formateurs.

Puisqu'il faut se quitter :

Permettez moi de vous suggérer qu'enseigner cessera d'être un art quand apprendre ne sera plus un mystère. Sans doute devons-nous attendre encore quelque temps.

En attendant ? Exigeons le meilleur et satisfaisons-nous du pire.

**Jean Pierre SAEZ, Directeur de l'Observatoire des politiques culturelles**

**"Votre précieuse singularité, c'est de vous être appuyés sur le principe d'accompagnement. En ce sens, vous incarnez la promesse d'une école citoyenne"**

#### **Enseigner les musiques actuelles. Enjeux politiques, pédagogiques et philosophiques**

La question posée par le colloque de Toulouse est celle de l'enseignement des musiques actuelles. On pourrait, en introduisant ces journées, jouer sur les mots et souligner préambule que l'expérience accumulée depuis plus d'un trentaine d'années en France par les musiques actuelles est riche de nombreux enseignements. Elles sont d'abord un témoin sensible de l'évolution des goûts de nos contemporains. La palette des esthétiques qu'elles incarnent, le développement de la professionnalisation du secteur, l'élargissement des

publics et des pratiquants sont autant de signes que les musiques actuelles constituent un monde de l'art diversifié et qu'elles suscitent un engouement qui relève d'un phénomène sociologique profond, désormais installé dans la durée. Elles donnent aussi à voir toutes sortes de cheminements d'amateurs et de professionnels, de liens entre les uns et les autres. Elles proposent une inscription originale dans l'économie privée en même temps qu'elles s'ancrent largement dans les politiques publiques. Cet état des choses résulte du travail mené inlassablement par les acteurs du champ. Avec le temps, un jeu de relations original s'est construit entre le secteur et son environnement culturel, social, économique, territorial. De ce point de vue, et alors qu'un regard trop lointain pourrait encore les estimer aux franges de la cité, les musiques actuelles œuvrent en réalité en son cœur même. Cette situation correspond d'ailleurs à un choix quasi éthique.

Si l'on se rapproche de notre sujet, il convient de mettre en valeur la créativité pédagogique que les musiques actuelles ont su déployer : à cet égard elles nous enseignent notamment qu'il y a bien des manières d'apprendre la musique, d'en transmettre les clés de sa pratique, d'atteindre un niveau d'excellence.

Bref, les musiques actuelles offrent une leçon de choses pour mieux comprendre ce que peut apporter une démarche de démocratie culturelle. Elles participent incontestablement à l'évolution des cadres de référence des institutions publiques, de l'Etat aux collectivités territoriales, pas autant que ses acteurs le souhaitent sans doute, mais plus qu'ils ne l'imaginent me semble-t-il.

Le travail de fond accompli toutes ces années porte ses fruits. Dans le domaine de l'enseignement, il s'étend déjà sur trois décennies puisque les premières écoles associatives sont apparues dans ce domaine musical au milieu des années 70.

### Musiques actuelles et politiques culturelles

Cependant, le monde des musiques actuelles est encore insuffisamment reconnu comme interlocuteur des collectivités publiques, au point qu'il le vit comme une blessure, un mépris et réclame parfois plus que de la reconnaissance : du respect. Il est vrai que bien des villes ne disposent pas encore d'espaces dédiés à ces musiques, de lieux de pratique et que, parfois encore, elles tendent à les traiter comme "un problème social", un "facteur de nuisances", sonores notamment. Néanmoins, je crois que cette représentation recule fortement, même si ça et là, on rencontre encore des attitudes rétrogrades. Il serait d'ailleurs injuste de s'en tenir à un discours de défense qui ne tiendrait pas compte du chemin parcouru, notamment depuis 1998. Reconnaissons que l'Etat n'a pas été en reste pour accompagner le monde des musiques actuelles, tout comme les collectivités territoriales. Et si le paysage demeure inégalement "aménagé", il a quand même été profondément transformé : si l'on pouvait se référer à une cartographie des scènes et des lieux, nous verrions qu'entre la fin des années 90 et aujourd'hui, les territoires des musiques actuelles se sont multipliés.

Pourquoi en est-on là ? C'est que les musiques actuelles intéressent de plus en plus les collectivités territoriales, les villes en premier lieu. C'est moins de mépris que certains élus manifestent vis-à-vis des musiques actuelles que de méconnaissance. Bien des élus sont tout à fait convaincus de leur intérêt pour élargir, re-dynamiser les politiques culturelles locales dans une approche plus territoriale, plus démocratique, mais ils se heurtent à la fois à des freins budgétaires et à la difficulté de redéployer des politiques culturelles qui ont été fondées sur un développement institutionnel.

Alors de quel côté regarder ? Peut-être de celui des intercommunalités ? Les établissements publics de coopération intercommunale doivent faire le choix de prendre ou de développer une compétence culturelle clairement identifiée pour intervenir dans ce secteur. Cela les distingue des collectivités territoriales que sont les communes, les départe-

*et Enjeux**Contexte, Histoire*

tements et les régions, qui disposent, elles, d'un principe de libre administration les autorisant à agir comme elles le souhaitent en faveur de la culture. En outre, le choix des intercommunalités pour la culture est à géométrie fortement variable. Il peut aller de la simple gestion d'un équipement jusqu'à une politique globale. Quand on observe la manière dont l'intercommunalité évolue depuis la mise à place de la loi Chevènement, on constate d'un côté une place de plus en plus notable de la culture quoique difficile à chiffrer, de l'autre une faible représentation du spectacle vivant dans les compétences culturelles dont se sont dotées les EPCI. Il y a des exceptions qui, comme Annecy ou la Rochelle, pour citer deux exemples parmi d'autres, font la part belle aux musiques actuelles en particulier. Cependant, dans l'ensemble, on est encore loin d'une politique affirmée en ce domaine.

Regardons aussi du côté des régions : elles affichent aujourd'hui une volonté d'aller au-delà dans l'accompagnement artistique et culturel territorial mais avec des incertitudes liées au contexte national des politiques culturelles, à leur capacité budgétaire et à ce qu'il convient de faire à partir de leur échelon. C'est la raison pour laquelle aujourd'hui nombre d'entre elles sont en recherche pour redéfinir leurs politiques et associent fréquemment les acteurs à leur réflexion.

Les régions et les départements ont, dans le cadre de la nouvelle loi sur la décentralisation, des responsabilités particulières en matière d'enseignement artistique : la loi sur les libertés et responsabilités locales d'août 2004 réorganise en effet les rôles des communes, des intercommunalités, des régions et des départements. Les départements sont désormais chargés de schémas départementaux d'enseignement artistique, les régions de la mise en place de plans d'enseignement dit "pré-professionnel". Lorsqu'on considère les objectifs assignés en particulier aux schémas départementaux, on s'aperçoit que la demande politique vis-à-vis des enseignements artistiques met en avant des valeurs proches de celles sur lesquelles les musiques actuelles ont fondé tout leur savoir faire depuis des années : appel à une diversification des répertoires et des formes musicales enseignées, développement des pratiques amateurs, ouverture à de nouvelles formes pédagogiques, à de nouveaux publics... Dans ce contexte, les musiques actuelles ont une carte à jouer pour participer à la réorganisation des enseignements artistiques et des politiques d'éducation artistique qui leur sont associées.

Cela dit, les professionnels du champ ont bien compris l'intérêt de travailler en étroite relation avec les collectivités territoriales tout en constatant leur difficulté à organiser une politique favorable au secteur. C'est cette analyse qui a conduit une bonne partie des organisations et des réseaux de musiques actuelles à s'inscrire dans la concertation nationale en cours soutenue par le ministère de la Culture. L'objet de cette concertation est de mieux situer la place des musiques actuelles dans les politiques territoriales. Dans cette perspective, s'élabore actuellement, non sans difficulté parce qu'il faut mettre d'accord beaucoup de monde, un texte de "Propositions pour des schémas territoriaux de développement des musiques actuelles"<sup>1</sup>. Cette démarche a non seulement le mérite d'inciter les acteurs à mieux définir leur champ, à travailler ensemble et à se projeter dans une culture commune des politiques culturelles, mais aussi à préparer des discussions, des négociations avec les collectivités territoriales s'appuyant sur un cadre d'analyse clarifié. Il s'agit donc d'un outil stratégique et de sensibilisation qui mérite l'attention de tous.

**L'enseignement des musiques actuelles : se défaire des stéréotypes**

Cependant, pour progresser dans l'élaboration de politiques des musiques actuelles intégrant la dimension essentielle de leur enseignement, il faudrait aussi se libérer de quelques idées reçues ou de stéréotypes plus ou moins tenaces, comme nous l'avons déjà effleuré. Tantôt, les musiques actuelles traînent, ici ou là, une odeur de dangerosité sociale, tantôt on continue de les assimiler à une fonction purement sociale au lieu de voir en quoi elles sont porteuses d'un projet global, un projet qui associe l'artistique, le culturel, le citoyen et le social et que, par là même, elles contribuent à ré-insuffler un sens très nécessaire aujourd'hui aux politiques culturelles.

De même, on entretient dans le champ des musiques actuelles elles-mêmes, des représentations de l'enseignement institutionnel, qui ne tient pas compte des mouvements qui les traversent, des mouvements d'innovation ou de rénovation qui font bouger aussi cet univers là. Je remarque d'ailleurs que les directeurs d'établissements sont de plus en plus nombreux à faire évoluer leur projet d'établissement, non sans peine d'ailleurs, car ils se heurtent souvent au corps enseignant qui a été "formé" à une autre école, sous d'autres hospices pédagogiques. Je dirais aussi que bien souvent, lorsque ces chefs d'établissement font évoluer leur projet d'établissement, ils le font avec l'appui de leurs élus, et même avec la bénédiction de l'Etat.

Alors, certes, les musiques actuelles ont secoué, perturbé l'institution, l'obligeant à se remettre en question. Mais on peut escompter aussi que ces musiques apprennent quelque chose de leur confrontation directe ou indirecte avec les modèles classiques d'enseignement. Ainsi, pour faire avancer la réflexion sur ce sujet de manière décisive, il faudrait mieux valider l'idée qu'il y a plusieurs voies possibles d'apprentissage de la musique. Il faudrait aussi étudier et renforcer de manière plus conséquente les complémentarités, les convergences, les coopérations, les interactions entre les musiques actuelles et l'enseignement musical institutionnel. Bien entendu, un tel travail a déjà été mis en place dans un certain nombre d'écoles par des formateurs. La question qui se pose aujourd'hui, c'est de capitaliser, diffuser, amplifier ce mouvement *pédagogique* <sup>2</sup>.

### Les musiques actuelles dans les établissements d'enseignement spécialisé

Quelques mots, justement, sur la place de ces musiques aujourd'hui dans les établissements d'enseignement artistique : une étude avait été publiée en 2001, par l'Observatoire du spectacle vivant qui nous indiquait quelques données intéressantes concernant la "nébuleuse" que représente les musiques actuelles, décomposée dans ce document en trois familles :

- . Le jazz et les musiques improvisées,
- . Les musiques traditionnelles,
- . Les musiques actuelles amplifiées et la chanson <sup>3</sup>.

Globalement la place des musiques actuelles dans le réseau des établissements d'enseignement spécialisé, c'est-à-dire les conservatoires, les écoles nationales de musique, les écoles de musiques municipales agréées, demeure une place modeste, inégalement répartie par rapport aux grandes familles musicales citées ci-dessus, selon les niveaux d'établissements, selon les territoires, selon l'histoire musicale de ces territoires. Elles occupent aussi une place plus ou moins marginale, selon les établissements dans lesquels elles sont représentées, mais nous pouvons dire qu'un chemin est déjà ouvert.

Ainsi, le jazz et les musiques improvisées restent les mieux loties des musiques actuelles dans le système institutionnel : le jazz rassemble environ 3 % des inscrits dans les trois réseaux d'établissements. Cela représenterait globalement 8000 élèves en 2001, qui ont été accompagnés dans cet univers musical. Je remarque, en ayant lu la prose de la FNEIJMA, que c'est exactement le nombre d'élèves que les organisateurs affiliés à la fédération encadrent chaque année, en ce moment !....

Le tiers de ces 3 % prépare un diplôme de jazz et ce sont souvent les CNR qui assurent plus nettement cette mission que les autres écoles. Le jazz est enseigné environ dans 2/3 de ces établissements. On constate que ces chiffres, mis bout à bout, dessinent vraiment une réalité paradoxale de la place de cette catégorie de musiques.

Les musiques traditionnelles sont, quant à elles, enseignées dans un petit quart des établissements, moins que le jazz, mais à peu près autant que les musiques actuelles amplifiées et la chanson, qui bénéficiaient en 2001 d'un accompagnement de 158 enseignants. Cela reste modeste, d'autant que le statut des enseignants dans ces écoles demeure extrêmement fragile et les rémunérations plutôt minces.

*et Enjeux**Contexte, Histoire*

On touche là au problème du statut des enseignants qui émargent au régime d'intermittents et au régime général. Et s'il est vrai que les collectivités territoriales n'ont pas à prendre en charge le régime d'assurance chômage des intermittents, en revanche leur responsabilité légale et morale quant à l'emploi culturel (un emploi auquel elles ont recours bien souvent directement) doit les conduire à établir un cadre d'emploi mieux défini - non pas dans la fonction publique, ce qui serait réducteur - dans toutes les structures qui participent professionnellement à l'enseignement de la musique. La question déborde donc le cadre des établissements spécialisés.

Regardons maintenant là où les musiques actuelles sont organisées de manière autonome. Elles apportent quelque chose de spécifique à l'enseignement qui justifie sans doute une démarche particulière et parallèle à d'autres formes d'apprentissage qui peuvent se développer à l'intérieur des établissements d'enseignement. Cette spécificité est-elle suffisamment étudiée ? Comment la valoriser ? Comment concevoir la mise en œuvre d'un programme d'observation pédagogique approprié destiné à apporter à ce propos des éléments de réponse et d'analyse ?

Ce qui me semble important de réitérer, et cela a été dit en ouverture, c'est la capacité du secteur des musiques actuelles à savoir relier, mieux que d'autres, la problématique de la formation, de l'enseignement, de la création et de la diffusion. Ce savoir faire est extrêmement précieux. Autre originalité du domaine, c'est de ne pas être fondé uniquement sur le principe de la transmission de savoir et de savoir-faire, mais aussi sur le principe de l'accompagnement, du compagnonnage, de la socialisation des pratiquants. En ce sens, on pourrait dire que les musiques actuelles incarnent la promesse d'une école citoyenne.

Une pédagogie du compagnonnage ?

Pour terminer, je reviens sur un mot que je viens d'employer, qui exprime bien l'une des valeurs que revendiquent bon nombre d'acteurs évoluant dans les musiques actuelles, celui de *compagnonnage*. Comment définir aujourd'hui le compagnonnage ? Peut-être comme un principe de transmission de savoir et de savoir-faire entre individus représentant ou non des générations différentes, qui développe l'apprentissage d'un art en associant expérience pragmatique et connaissances théoriques, qui repose sur une relation de respect mutuel du maître et de l'élève, qui garantit l'autonomie de l'élève, le reconnaît pleinement comme sujet de son cheminement. Autonomie, solidarité, respect, relation de réciprocité sont des notions présentes dans celle de compagnonnage. Elles dessinent une philosophie d'enseignement et de vie avec laquelle les musiques actuelles paraissent bien s'accorder.

***Daniel BEAUSSIER, Président de la Fneijma, directeur de l'EDIM de Cachan***

**"Les musiques actuelles ne sont pas plus prévisibles que le mouvement des étoiles"**

Bienvenue à Toulouse pour ce colloque "Enseigner les Musiques actuelles". D'avance, je vous remercie de votre présence attentive et active.

Pour introduire mon propos tout autant que ce colloque, je voudrais mettre en avant certaines valeurs d'une école MA qui seront pour moi un outil permettant de rendre nos débats concrets et utiles dans mon quotidien de président/directeur/musicien.

"Enseigner les musiques actuelles" : le propos est par essence vaste et complexe, ne serait-ce que si l'on s'en tient à l'étymologie usuelle de ces deux termes : "enseigner" et "musiques actuelles", pour lesquels je vous renvoie à notre document introductif.

Au vue des personnes et structures présentes ces deux jours, premier signe de réussite de ce colloque, le débat va être riche et varié. Nous allons, j'en suis sûr, passer un moment très intense sur le plan de la réflexion, des propos et échanges écrits et oraux, mais aussi

chaleureux, convivial et musical.

Ma préoccupation porte donc sur un passage à l'acte rapide nourri d'une telle profusion de propositions. En effet, un peu à l'image de l'apprenti-improvisateur qui a de nos jours à disposition tellement de pistes et outils de travail avant même qu'il ne commence à "jouer la chanson", je crois que l'indigestion informative plus que gastronomique en cette ville de Toulouse, nous guette. Elle pourrait donc retarder, voire excuser la mise en oeuvre de dispositifs fondamentaux et urgents, même si le temps de la structuration pédagogique reste celui de cycles longs.

Je vais donc aborder ce colloque avec deux méthodes qui me semblent efficaces en cas de phénomène complexe :

Une première, naturelle chez tout musicien, consiste à privilégier l'intuition qui seule, au final, permet d'agir en résonance intime avec ses convictions, son corps, ses sentiments, son vécu, ....

Une deuxième, plus structurante, consistera à aborder la complexité de ce phénomène en l'analysant avec quelques critères choisis qui feront l'objet d'une gestion statistique prudente et pragmatique. Nous allons donc faire de la météorologie.

On est loin d'une approche déterministe binaire ou par trop dogmatique : les musiques actuelles ne sont pas prévisibles comme le mouvement des étoiles.

### CRITERES

J'ai choisi parmi une longue liste, 5 critères, afin de privilégier la lisibilité de cette typologie structurante. Cela tient dans les doigts d'une main, mon autre main étant occupée le plus souvent par les 5 dimensions musicales : temps, hauteur, son, dynamique, densité : en abrégé, cela donne THSDD ; ainsi présentées, mes élèves s'en rappellent.

Voici Les 5 critères/valeurs qui vont me permettre d'évaluer les propositions, concepts, projets développés lors de ces deux jours :

- 1) *Ouverture/Diversité/Rencontre*
- 2) *Autonomie*
- 3) *Transversalité/poly fonctionnalité/modularité*
- 4) *Durabilité, basée fortement sur l'équilibre du couple tradition/création.*
- 5) *Dimension économique* ; je dirai même : rapport qualité/prix de nos actions en phase avec la mission d'intérêt général qui nous est demandée.

Je vous propose d'interroger ces critères d'évaluation à travers trois notions majeures qui seront, parmi d'autres, très présentes dans ce colloque : musiques actuelles, école, artiste-enseignant.

### MUSIQUES ACTUELLES

- 1) *Ouverture* : elle est constituante de par la diversité même des MA.
- 2) *Autonomie* : les musiques actuelles peuvent être définies par des paramètres stylistiques mais aussi musicaux : rapport privilégié au rythme, à l'oralité, au collectif, à l'improvisation, ....

Une caractéristique forte est la création par le musicien de son langage à un certain ratio (qui peut aller d'accompagner un chanteur dans un style à un concert d'improvisation libre, acte autonome s'il en est).

- 3) *Transversalité* dans la syntaxe musicale : du populaire au savant mais surtout pas l'un sans l'autre.

- 4) *Dimension économique* : son rayonnement prépondérant en fait un acteur majeur de l'économie, une industrie.

*et Enjeux**Contexte, Histoire***ECOLE**

En donnant une formation complète, l'école procure au jeune musicien :

1) une ouverture, une aptitude aux rencontres alors que le vase clos du groupe constitué peut mener à l'autarcie.

2) *une autonomie*, source d'adaptation et de liberté (notre chanteur principal est en France Johnny Halliday ; on pourrait le comparer en terme d'autonomie à Sting, Prince, Björk, M, ...).

3) *Tradition et création* : toute école a pour devoir d'enseigner les traditions. Elle fait gagner ainsi un temps précieux pour l'acquisition des bases. Ce recours à la tradition se fait avec la conviction qu'on y développe mieux ainsi sa personnalité et créativité.

4) *Durabilité* : l'école ne peut être que durable au contraire de la diffusion, des stages, de l'accompagnement de groupes qui peuvent s'épanouir dans le ponctuel, éventuellement renouvelable.

5) *Transversalité* : l'école FNEIJMA est transversale par essence, menant des actions d'enseignement, de diffusion, de création, d'information.

**ARTISTE / ENSEIGNANT EN MUSIQUES ACTUELLES.**

La musique classique s'est construite sur une certaine division du travail encore très présente en dépit d'évolutions réelles : compositeur, chef d'orchestre, solistes, musiciens d'orchestre, enseignants, ... : un taylorisme musical en quelque sorte et qui a fait ses preuves.

*Autonomie* : le musicien de MA est, on l'a dit, par essence transversal : interprète, compositeur, improvisateur, enseignant, producteur, .... Il décide en grande partie de ce qu'il va jouer et ce faisant se définit par un sens de l'autonomie fort.

*Ouverture du vécu*, rencontres : cette multifonction procure des rencontres très diverses : responsable d'institution exigeant, élève attentif, manager loche, programmateur accueillant, journaliste débordé, élu en quête de solution miracle, ....

*Economie* : cette multifonctionnalité est de toute évidence économique pour les employeurs. Soyons vigilants à ce que l'artiste / enseignant s'y retrouve avec équité.

Voilà quelques pistes pour structurer notre réflexion.

Bon colloque et ne vous trompez pas de main : celle musicale et celle structurante ! Quoiqu'il en soit, il n'est pas impossible que l'inversion marche aussi....

1 - " Propositions pour des schémas territoriaux de développement des musiques actuelles ", texte provisoire issu de la concertation nationale en cours (2005) soutenue par le ministère de la culture et de la Communication, avec l'accompagnement méthodologique de l'Observatoire des politiques culturelles.

2 - On peut sur ce sujet se reporter aux très intéressants actes des rencontres de Lyon des 2 et 3 mars 2005, organisées par le CEFEDM Rhône-Alpes : Enseigner la musique n°8, " Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées ", Cahiers de recherche du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon.

3- Les musiques actuelles dans les établissements d'enseignement spécialisé contrôlés par l'État, septembre 2001, Observatoire des politiques du spectacle vivant, DMDTS, ministère de la Culture et de la Communication.

La concertation nationale en cours propose de rassembler les musiques actuelles en quatre familles : le jazz et les musiques improvisées, les musiques traditionnelles et les musiques du monde, la chanson, les musiques actuelles amplifiées (représentant elles-mêmes plusieurs familles musicales).



## **ATELIER 1**

### **"L'apprentissage musical, une idée qui a fait son chemin"**

*"L'idée que le talent se travaille, y compris dans les musiques actuelles, est aujourd'hui une réalité qui a su triompher de nombreuses embûches. L'absence de reconnaissance de leur enseignement (et donc de moyens) par l'institution n'a pas été la moindre. Mais la passion a horreur du vide et les musiques actuelles, quel que soit leur genre, ont su générer leurs propres formes d'enseignement. Elles ont ainsi pu, dans la difficulté, développer des offres opportunes et adaptées aux pratiques des amateurs, autant qu'à celles des musiciens professionnels ou en voie de professionnalisation.*

*Mais entre une demande parfois clairement exprimée ("avoir un lieu de répétition", "devenir star", "jouer comme un tel" ou tout simplement "apprendre") et la réalité des besoins (de la cité, de la société, du marché, de la musique, ...) dont les contours sont difficiles à évaluer : comment appréhender ces publics à la fois acteurs, consommateurs et producteurs de musiques actuelles ?"*

Animateur : Bertrand **FURIC**, Directeur Brise-Glace Annecy

Contributeurs

Kalliopi **PAPADOPOULOS**, Sociologue, enseigne à l'Université de Toulouse II

Cécile **BONTHONNEAU**, Directrice Régie 2C Grenoble

Anne-Christine **MICHEU**, Conseillère musique, DRAC Midi-Pyrénées

Philippe **BERTHELOT**, Directeur FEDUROK

*Rapporteur : Gaby **BIZIEN**, responsable Musiques actuelles, Domaine Musiques, Région Nord - Pas-de-Calais*

La problématique posée dans l'intitulé de cet atelier propose à la fois une dimension synchronique et une dimension diachronique à la réflexion. Les contributions des intervenants et de la salle ont à chaque fois tenu à insister sur le fait que l'apprentissage, (on a aussi employé les termes d'enseignement, d'accompagnement, de formation) dans le champ des musiques dites actuelles, a maintenant une histoire, son histoire.

D'autre part, les acteurs impliqués dans la transmission, la pédagogie, la maïeutique (tous ces termes furent également utilisés) sont aujourd'hui à un moment déterminant de leur histoire.

Il y a un chemin parcouru qui a généré le paysage d'aujourd'hui et si chaque contributeur l'a éclairé à sa façon, il semble bien que chacun y voit un tournant, un carrefour, peut-être le célèbre "Crossroads" de Robert Johnson qui est l'une des plus belles métaphore sur l'apprentissage musical, puisque le célèbre bluesman, tel un Faust des temps actuels, y donna son âme au diable en échange, non de l'éternelle jeunesse, mais de la connaissance et du génie musical.

Pour Bertrand Furic, directeur du Brise-Glace à Annecy, c'est un "carrefour de la diversité". Il introduit l'atelier par la description de la possible journée particulière d'un adolescent de sa ville qui, le matin, suivra un cours de musique dans son collège, face à un prof ouvert sur les musiques actuelles ; participera, après la cantine, à un atelier d'écriture animé par un

rappeur local, prendra l'après-midi à l'école de musique, un cours d'instrument, répètera en fin d'après-midi au Brise-Glace avec son groupe et y restera éventuellement pour le concert en soirée.

Cette diversité signifie que non seulement personne ne peut prétendre être propriétaire de ses élèves, mais qu'il y a une attention de plus en plus grande portée aux demandes et attentes différentes des populations, exprimées ou non, et que les structures ont évolué dans ce sens : que ce soit par les SMAC qui ne sont pas que des garages à concerts et à répétition (ils s'y développent des offres de formation et d'accompagnement) ou du côté de l'enseignement spécialisé et de l'Education Nationale qui manifestent la volonté de mieux prendre en compte ces esthétiques.

Il constate que, néanmoins, les musiciens ne sont pas tous en demande, les offres ne sont pas toutes adaptées et sont parfois (trop souvent) instrumentalisées sur les conduites à risques ou la prévention, plutôt qu'animées par des valeurs éducatives et citoyennes.

Ce carrefour de la diversité est aussi celui où se concentrent un certain nombre de pressions très variées :

Pressions politiques (le souci de l'aménagement du territoire, la prévention évoquée plus haut),  
Pressions du marché (le syndrome "Star Ac", le fait que le secteur de la formation soit aussi un marché),  
Pressions des parents et des enfants et de leurs fantasmés...

Kalliopi Papadopoulou, sociologue, enseignante à l'Université de Toulouse II, se positionne au croisement de sa démarche sociologique et de sa situation à l'extérieur d'un secteur professionnel auquel elle n'appartient pas. Elle revendique à ce titre une position critique renforcée par le fait qu'elle considère les pratiques musicales comme un phénomène social dépendant du cadre socio-historique dans lequel elles se développent.

S'appuyant sur l'histoire pour expliquer le positionnement des acteurs sociaux face à la musique, elle affirme qu'actuellement, ce ne sont plus les politiques publiques, mais les règles du marché qui dominent ce champ ; et considère que la culture populaire se confond aujourd'hui avec la culture de masse, de divertissement où tout est à la fois digne d'intérêt et dénué de signification, le but étant de créer un public captif et de l'attacher à un produit (cf. : les déclarations de Patrick Le Lay, PDG de TF1 sur la fonction des productions télévisuelles). Pour elle, ces musiques s'inscrivent davantage dans l'éphémère que dans l'actuel, ce qui affaiblit leur pratique, demeurent majoritairement masculines par rapport aux musiques dites "classiques" elles ont tendance à s'enfermer, voire à s'exclure, notamment par un emploi important de codes identitaires.

Cécile Bonthonneau, directrice de la Régie 2C à Grenoble se demande si l'apprentissage des musiques actuelles a fait beaucoup de chemin et veille à ne pas céder trop vite à l'autosatisfaction : *"il reste de nombreuses batailles à mener"*.

A commencer par celle de l'égalité des moyens entre les établissements spécialisés et les structures privées associatives essentiellement en termes d'accès des publics (tarifs) et du statut des enseignants. Il y a certes eu la création des CA (Certificats d'Aptitude) et des DE (Diplôme d'Etat) musiques actuelles amplifiées mais la réalité reflète toujours une grande marginalité pour les musiques actuelles dans les établissements d'enseignement spécialisé. L'offre globale reste ridicule par rapport à la demande. Elle remarque, en outre, que même si des rapprochements s'opèrent, il y a des situations absurdes, parfois même liées au projet des pouvoirs publics : il existe des villes où deux offres de même nature en direction des musiques actuelles coexistent à des tarifs très différents, selon qu'elle soit portée par l'école nationale ou par l'école associative, et ce dans le même bâtiment public, construit par la ville dans un objectif de rapprochement des acteurs et des publics.

Jean-Charles François, directeur du CEFEDM Rhône-Alpes fait remarquer, à ce propos que le partenariat entre une structure associative et un conser-

vatoire arrange les partenaires mais n'empêche pas la séparation de fait entre, d'un côté, un enseignement sous-payé et plus cher pour les publics et, de l'autre, un enseignement subventionné moins cher pour les publics.

Bertrand Furic souligne que l'offre de service public est loin d'être généralisée et que les complémentarités à expérimenter ne font pas l'objet d'un soutien public. Les expérimentations se font à la marge, uniquement portées par la volonté de certaines structures.

Cécile Bonthonneau affirme également que les acteurs des musiques actuelles eux-mêmes (lieux ressources, lieux de diffusion et surtout artistes) n'ont pas été porteurs d'une volonté de l'accès d'un public large à l'apprentissage musical et ont abandonné au marché les champs de la reconnaissance donc de l'évaluation. De fait, le secteur des musiques actuelles s'est construit au regard du paysage de l'industrie musicale et l'apprentissage en a pâti.

Le constat n'est pas plus avantageux du côté des prescripteurs : les attentes des communes et collectivités territoriales demeurent floues, ce qui provoque l'obligation de grands écarts chez les opérateurs. Ce flou entre pratiques artistiques, prévention des conduites à risque, insertion sociale, ne permet pas la reconnaissance des métiers liés à l'apprentissage. S'appuyant sur son expérience à Grenoble où la réponse de la ville s'est construite autour d'un partenariat entre le Conservatoire et la Régie 2C, lieu de musiques actuelles, il lui apparaît d'évidence que les publics concernés sont très divers : des groupes qui viennent répéter et ne sont pas en demande de formation, des musiciens qui ont une demande individuelle en rapport à un projet collectif dans lequel ils sont impliqués, des amateurs qui font de la musique comme un loisir au même titre qu'un sport ou toute autre activité, des ados qui rêvent d'auditionner pour la "Star Ac", des enfants en soif de savoir ou juste "pour voir", .... Afin de répondre à une telle diversité de demandes de façon cohérente, elle avance un certain nombre de propositions :

1) la nécessité de définir les objectifs : il s'agit de replacer la professionnalisation dans le grand ensemble d'une vitalité de la pratique musicale en renforçant l'effort pédagogique sur le champ artistique et non sur tout ce qui est périphérique à la pratique (management, promotion, etc.).

2) l'école de musique doit être un lieu de pratique d'abord, où l'on s'attache à définir des parcours d'apprentissage qui sont à chaque fois différents. Sinon on ira au même échec que l'enseignement spécialisé

où la majorité arrête et ne reste même pas musicien amateur.

3) la nécessité de capitaliser les expériences pédagogiques et ne pas toujours devoir réinventer la roue, en s'appuyant sur les réflexions qui ont déjà eu lieu dans l'enseignement spécialisé et dont il faut profiter. Il reste une vraie tension entre les musiques actuelles et ces établissements dont la réponse consiste souvent en un empilage de départements : musique baroque, musiques actuelles, etc. Il ne s'agit donc pas de reproduire ce que propose l'enseignement spécialisé mais de toujours réinterroger les multiples possibles sinon l'on reproduit la même fermeture.

4) les projets avec l'enseignement général sont un enjeu fondamental car on ne possède pas suffisamment d'élément pour savoir si les gens qui fréquentent les lieux de musiques actuelles et les écoles associatives sont si différents de ceux qui ont été inscrits par leurs parents au conservatoire. Pour les gens du quartier de Grenoble où est implantée la Régie 2C, ce lieu possède le même statut que le musée ou le conservatoire et ils ne font pas la démarche d'y aller.

Marc Slyper, du SNAM, insiste sur l'importance de l'école dans notre pays. Avant toute idée de formation, professionnelle ou pas, il faut redonner la possibilité de maîtriser le langage musical qui est le premier langage international sur lequel puisse s'apuyer le besoin de s'exprimer.

Alex Duthil, directeur du Studio des Variétés, insiste sur la formation artistique et affirme qu'avant le culturel, le social, l'économique, l'artistique préexiste et relativise le reste. On voit de jeunes créateurs qui prennent possession de la scène parce qu'ils sentent que c'est à leur portée et qu'ils ont quelque chose à dire, notre rôle est de les y aider, l'enseignement est une maïeutique : aider ces jeunes à s'accoucher d'eux-mêmes.

Frédéric Voyer, de l'ADDM des Hautes Alpes, rappelle que des schémas départementaux d'enseignement musical sont en construction et que les musiques actuelles doivent intégrer ces schémas.

Philippe Berthelot, directeur de la FEDUROK, introduit son intervention par l'affirmation que l'apprentissage a toujours existé sous des formes diverses et que l'autodidactie n'existe pas : on apprend toujours de quelqu'un. Mais chacun s'est construit de là où il partait, avec sa vision personnelle du monde. Ce qui change aujourd'hui, c'est que l'idée de l'apprentissage commence à faire son chemin collectivement,

devient une construction collective. Les difficultés rencontrées par le secteur sont dues à la multiplicité des points de départ des personnes qui ont jusqu'à présent porté cette idée de la formation dans les musiques actuelles. À la différence des autres arts qui ont plutôt répondu à des demandes de l'institution, ces musiques interpellent la question de l'émancipation et c'est la maturation du secteur qui fait qu'on s'interroge aujourd'hui collectivement sur ce sujet.

Il souligne diverses problématiques liées à cette question :

Celle des pratiques artistiques dont on a un déficit de compréhension et de connaissances,

Celle de l'absorption de la demande, de la définition du rôle de chacun et de la complémentarité obligatoire des structures sur un territoire donné afin que chaque offre puisse constituer un élément de parcours artistique pour les populations de ce territoire, Celle de l'économie de précarité des structures de musiques actuelles qui pousse à aller dans des directions qui ne sont pas toujours vraiment choisies et à s'extraire des pratiques artistiques pour entrer dans des débats éloignés des cœurs de métier de ces structures,

Celle de la pression qui demande de "sortir" des artistes qui seront reconnus par le marché alors qu'on peut réfléchir sur des cadres pour la pratique sans pour autant viser la professionnalisation, Celle de la pression du champ public avec sa vision de l'art et de l'artiste.

A propos de ces derniers constats, il invite à ne pas tomber dans la caricature. On peut composer avec l'industrie, qui reste un point de référence, sans tout en accepter. Un travail collectif peut créer une alternative qu'il nomme "*l'économie non lucrative de marché*" et caractérise par la volonté de défendre l'intérêt général avec l'énergie de l'initiative privée.

A propos de ce grand écart apparent entre le service public et le marché, Cécile Bonthonneau rappelle que la politique de l'Etat en direction des musiques actuelles, a commencé par la mise en place d'outils et de dispositifs fortement identifiés à l'industrie, à la variété, alors que si l'on ne veut pas abandonner l'évaluation au marché, il faut faire autrement.

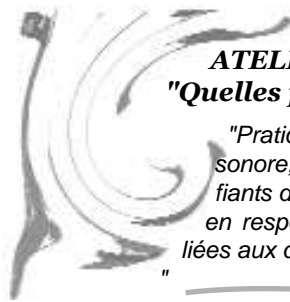
Marc Slyper renforce cette idée en affirmant que le secteur des musiques actuelles n'est ni la variété ni le "Top 50", mais un vivier d'artistes, de musiciens qui montent des groupes, qui jouent au niveau local. Ceux qui entrent dans l'industrie de la variété constituent un autre monde. Parfois certains artistes issus du vivier y entrent, il arrive souvent qu'ils en reviennent et c'est à ce vivier qu'il faut proposer des offres

de formation et d'accompagnement.

Pour Jean-Charles François, la question de la diversité doit aussi inclure les problématiques de la transmission car les pratiques artistiques ne sont pas séparées de leurs logiques de transmission. Il faut analyser les procédures de ceux qui se disent autodidactes. Pour reconnaître la diversité il faut avoir une analyse très précise de ces procédures de transmission et d'appropriation qui constituent l'authenticité d'une pratique autant que les valeurs qui sous-tendent cette pratique.

Pour conclure, Bertrand Furic délègue le mot de la fin à Patrick Vogel, musicien et formateur, qui affirme que *le rôle du formateur, de l'enseignant, de l'encadrant, de l'accompagnateur, quel que soit le nom qu'on lui donne, est d'être très bienveillant envers ces procédures et ces processus de transmission et d'appropriation au sein des groupes musicaux parce que ce sont eux qui créent du sens et que quelles que soient les méthodes, les pédagogies, les contenus, quand il n'y a plus ni sens ni plaisir, ces groupes "splittent".*

ATELIER 1



## ATELIER 2

### "Quelles pédagogies pour des musiques actuelles ?"

*"Pratique collective, improvisation, création, transmission orale, travail de la matière sonore, liens entre geste pédagogique et pratique scénique sont les principaux identifiants de l'enseignement des musiques actuelles. Comment y organiser la pédagogie en respectant tout ce contexte ? Quelles sont les spécificités de l'enseignement liées aux différentes esthétiques recouvertes par le vocable "Musiques actuelles" ?*

Animateur : Jacques **PANISSET**, Vice-Président de l'AFIJMA, Association des Festivals Innovants en Jazz et Musiques Actuelles

Contributeurs :

Pascal **LAMY**, Directeur pédagogique du CEM, Centre d'Expression Musicale, Le Havre

Jean-François **VROD**, Musicien pédagogue

Mario **GACHIS**, Coordinateur du département Musiques actuelles à l'ENMD des Landes

Béatrice **MADIOT**, Sociologue

Pascal **ANQUETIL**, Directeur du Centre d'Information du jazz, IRMA

Rapporteur : Eddy **SCHEPENS**, Professeur de Sciences de l'Education au CNSMD, Lyon

Comme toujours, nécessairement, nous faisons "les mondes de l'art" (comme le dirait Howard Becker, cité hier matin par Jean-Pierre Saez<sup>1</sup>). C'est-à-dire qu'à travers nos pratiques, nous construisons ces "mondes". La parole et l'échange sont aussi une pratique.

Et nous faisons ces "mondes de l'art" de manière si diverse que cela demeure à chaque fois troublant : tant de diversité, une telle richesse de parcours et de points de vue, entraîne une difficulté à cerner le propos ; car tout le jeu - l'enjeu - est de faire valoir une construction du monde commune qui ne renierait pas pour autant nos merveilleuses mais confuses singularités.

Cette diversité demeure troublante pour celui qui s'attend aux notions claires et nettement définies, notions fondatrices qui auraient comme corollaire une clarté des opérations à mener, une logique toute ingénieriale dont il suffirait de suivre le "plan". Mais quel plan suivre, alors que nous mêlons dans nos passionnants récits de nos expériences - nos récits de nos expériences passionnées - l'essai d'une définition de nos enjeux éventuellement communs, le sens d'expériences si diverses que cette richesse nous encombre peut-être, parfois nous irrite du fait de leur complexité - donc de leur richesse ?

Nous avons donc "fait le Monde" ; pas "refait le Monde". En musiques actuelles, on voit bien que l'enjeu, c'est ce qui reste à faire : au moment où le secteur dit "émergent" a fini par émerger, le voilà aux prises avec les affres de l'institutionnalisation, si on entend par là la structuration, la visibilité, et surtout la lisibilité dès lors qu'il se tourne vers les moyens publics pour exister économiquement et pour être doté d'un capital symbolique de "reconnaissance",

c'est-à-dire de légitimité.

"La genèse de l'enseignement des musiques "intempestives"

A tout seigneur, tout honneur : Pascal Anquetil a rappelé les "bricolages savants" des premiers musiciens qui ont tenté de transmettre leur passion du jazz, premières musiques "non classiques" à être enseignée "dans les règles", disons dans la forme scolaire, qui d'ailleurs ne voulait pas se scolariser.

Qui aurait dit que 20 ans après, il y aurait plus de 250 professeurs et près de 8000 élèves en jazz ?

Mais il insiste aussitôt sur sa crainte d'une demande "sécuritaire" : du fait de la précarisation accrue des métiers du spectacle vivant, de plus en plus de jeunes se tournent vers les métiers de l'enseignement, sans avoir fait une carrière de musicien au préalable. Ce thème est revenu plus d'une fois dans les échanges, mais selon des angles différents.

Pour Pascal Anquetil, le fait de vouloir passer directement de la "case étudiant" à celle de "prof", sans passer par la case "musicien" pose un problème de fond :

Comme si un pilote d'Airbus pilotait un avion en n'ayant connu pour toute pratique que le simulateur de vol ;

L'esprit même de l'aventure du jazz, ses courants, ses audaces, ses évolutions n'ayant pas été vécus, tout cela se perdrait ;

Les heures de vol, précisément, sur scène, face au public, sont une formation irremplaçable et constitue une somme de travail supposant la durée - le long playing,

Enseigner, c'est un enrichissement : c'est aussi transmettre un plaisir : "passeur de passions" comme

le dit Jacques Olivier Durand, dans son texte introductif. C'est dans tous les sens du mot : un terrain de jeu. Le restera-t-il si on institutionnalise/scolarise son enseignement ?;

L'enseignement risque de standardiser les modes de jeux ;

Enfin, comment garder la subjectivité du musicien de jazz, son vécu, ses capacités d'improvisation, à l'issue d'une formation où le seul but sera de transmettre à d'autres, sans avoir vécu soi-même "le métier" ?

On retrouve là les préventions bien connues des musiciens de jazz lorsqu'il s'est agi de l'enseigner. Sans doute y a-t-il là des peurs, très ancrées, de toute scolarisation, et un débat sur la notion même d'école. Comment *"faire école"*, selon la question posée par Michel Develay en séance introductive ? L'image du "maître" de jazz (du maître - musicien) nous amène loin sur le terrain du "maître - déchiffreur/défricheur" : Pascal Anquetil évoque ainsi Patrice Caratini qui a arrêté d'enseigner, ..., "lorsqu'il s'aperçut qu'il trouvait les réponses à toutes les questions que lui posaient ses élèves !...".

Si l'important dans la culture c'est ce qu'on retient quand on a tout oublié, on peut alors se rappeler avec Pascal Anquetil le mot de François Jeanneau : *"la musique commence quand on a oublié qu'elle n'est faite au départ que de quelques malheureuses douze notes"*.

Cette inquiétude du statut de l'artiste dans la société d'aujourd'hui, plus particulièrement sur celui de la survie du spectacle et d'un possible métier de la scène, est aussi exprimée par Jean-François Vrod. Le paysage culturel français lui paraît très "chamboulé" depuis la crise dite de l'intermittence, mais aussi du fait d'une absence de conception de la politique artistique et culturelle. Il a peur que les jeunes lâchent toute perspective de se lancer dans le métier "d'artiste musicien" et se retournent, par instinct de conservation, pour tout simplement survivre, ou encore pour trouver une place, vers les métiers de l'enseignement : y a-t-il encore de la place pour les jeunes artistes ? Comment ceux-ci appréhendent-ils le statut de musicien ? *"Qui sera sur le plateau plus tard ?"* demande-t-il.

Il s'interroge par ailleurs sur les effets produits par un début de reconnaissance institutionnelle des musiques traditionnelles : aujourd'hui, en ce domaine, il y a des diplômés d'Etat, des CA (Certificats d'Aptitude), et une certaine visibilité de ces musiques existent. Mais que ce soit en jazz, en musique médiévale, ou en musique traditionnelle, on constate souvent - trop souvent - que les experts enfin reconnus et entrés dans les maisons labellisées ont récréé localement une petite institution, une petite famille,

que la transversalité tant espérée est demeurée du fait même lettre morte. Et que les musiciens, notamment les plus jeunes, qui en auraient le plus d'appétit, ne peuvent compter sur leurs aînés, experts et institutionnalisés, pour traverser ces différents univers musicaux qui en feraient des musiciens polyglottes et ouverts au monde.

Il note que cela est d'autant plus étrange et inquiétant que c'est là une posture en complète rupture avec les discours fondateurs du ministère, dont Maurice Fleuret et Marc Bleuse ( anciens Directeurs de la Musique et de la Danse), qui dans les années de "militance institutionnelle" prônaient résolument non seulement la reconnaissance de toutes les esthétiques, mais aussi, et surtout, la diversité voire l'hybridation des parcours de formation dans l'institution, des passerelles plus fréquentes et plus "désireuses" entre les styles, les techniques, les itinéraires, humains et donc musicaux.

### **"Comment penser l'articulation carrière de musicien / enseignement ?"**

On sent bien une angoisse - le mot n'est pas trop fort - de la disparition de "l'aventure musicienne", les carrières de l'enseignement venant éponger les désirs des candidats musiciens sous la contrainte de l'emploi, de plus en plus intériorisée et anticipée par les plus jeunes : une angoisse, peut-être plus métaphysique que réelle, de la disparition annoncée de l'artiste, en tout cas dans la figure de l'aventure. Ce dont les "aînés" ont peur pour "les jeunes" ce sont les affres qui poussent ceux-ci à envisager leur parcours de formation selon une pédagogie "bancaire", là où les aînés ont vécu et revendiqué le changement, la non intégration militante et désirante, l'improbable. Histoire de génération ou malentendu sur la modification des moyens d'être artiste, et sur les moyens toujours plus "médiatisés" de faire de la musique et d'être artiste ? Y a-t-il là, demanderai-je pour ma part, une fracture générationnelle entre les générations des trente glorieuses, en rupture de ban par choix, et celles nées avec la fragilisation statutaire et économique des années 2000, génération qui tout en cherchant à ne pas être exclue (ce qui ne veut pas toujours dire "qui veut s'intégrer") est par ailleurs très adroite à dévier les logiques techniques de l'industrie - platines, synthé. - et les logiques "sociales" - intermittence, voire RMI ou ex-emplois - jeunes - pour faire "sa" culture ?

Il y a aussi la peur d'une société peureuse, qui préférerait l'assurance d'une scolarisation des savoirs à l'aventure et à la jungle des désirs répétitifs, au jour le jour : quand tout restait à inventer, le chemin paraissait-il plus simple ?

Il y a enfin un thème récurrent : celui de la déception

- du dépit ? - de voir se perdre dans les sables statutaires les projets "historiques", tels que les a incarné Maurice Fleuret : élargissement de la culture, reconnaissance de toutes "les" musiques, reconnaissance surtout de pratiques plus métisses, plus créoles, plus diverses, plus ouvertes sur le monde. Le monde s'amplifie. Ce n'est pas qu'un jeu de mots de circonstance : le monde s'amplifie, tant dans la sono que dans l'espace du village planétaire dont parlait Mac Luhan. Et on exprime dans cet atelier la crainte, majeure semble-t-il, que ce monde qui se dilate sans "maîtrise", se réduise dans le secteur de la pédagogie des musiques actuelles à l'expression institutionnelle "classique", au sens strict : ce qui se fait en classe, à l'école. Ce qui reconduirait ces pratiques foisonnantes des métiers et des itinéraires au "splendide isolement" dont on parle à propos des conservatoires.

### "Les particularités des musiques actuelles"

Sur ce thème très fourni et assez "indécidable", Béatrice Madiot a évoqué quelques aspects qui lui semblent spécifiques aux musiques actuelles :

Les jeunes sont, selon elle, très rétifs à l'institution, et à toute forme d'institutionnalisation,

Le maillage institutionnel des offres ne correspond ni à leurs pratiques, ni à leurs demandes, mieux : les institutions ne pourraient y répondre, car par définition elles doivent disposer d'un répertoire d'actes pédagogiques et de cursus qui, par rapport aux musiques actuelles, demeurera par définition en permanent décalage, du fait de l'évolution continue et même extrême de ces musiques.

Il lui semble donc qu'en musiques actuelles, les formations courtes et contractualisées sont plus à mêmes de répondre à ce type de pratiques et d'attentes, et qu'il s'agit d'aller au-devant des demandes qui, en ce secteur, ne peuvent se formaliser comme dans l'institution.

Elle estime donc que la pédagogie en musiques actuelles est nécessairement convoquée devant un décalage permanent entre la propriété d'émergence de ces musiques, et la notion même d'enseignement, qui suppose un "établissement" des choses sues par le formateur / enseignant / maître. Selon elle, le propre des pédagogies en musiques actuelles serait d'assumer - d'admettre - ce décalage et de faire avec.

Sur cette question, il y a eu dans le débat des réactions assez fortes et intéressantes.

Thierry Duval pense que cette analyse d'une émergence constante est réelle, mais qu'elle occulte la

part de pérennisation - de perpétuation dit-il - des pratiques antérieures. S'il y a bien un aspect générationnel dans la perception du renouvellement des pratiques, il y a aussi le fait que celles-ci s'appuient comme mémoire / histoire / ressource sur des pratiques antérieures.

Un participant se demande si cette question de l'adaptabilité est aussi importante, face à la réinvention permanente, et s'il faut vraiment tout savoir avant l'élève - l'apprenant, l'apprenti, le compagnon -, et s'il ne suffirait pas, d'une part, de demeurer soi-même en cheminement, et d'autre part d'être à l'écoute attentive des gens avec qui on travaille ? Il dit "*J'avais dans ma mallette pas mal de réponses, mon expérience globale me permettait de donner des pistes. Je ne dois pas être un expert du rap pour aider de jeunes rappers à chanter, je dois les aider à chanter*". Pour lui, la pédagogie, c'est l'ouverture, la capacité d'accueil à des demandes multiples, très variées, et la capacité d'adaptation. Cette posture est sans doute en rupture avec la figure du maître qui sait, avant de transmettre. On est là donc à l'opposé de l'angoisse évoquée ci-dessus.

Mario Gachis pense sur ce plan qu'il convient de "ne pas rater le train" et qu'il faut s'assurer de parler un langage commun, même si la valse des étiquettes est davantage assurée par l'industrie, dans les bacs des disquaires, que par une préoccupation stylistique.

Philippe Metz risque l'idée que l'entrée par les esthétiques n'est peut-être pas pertinente : ainsi, les gens ne veulent pas faire des "musiques actuelles" : ils veulent jouer ce que font ceux-ci ou ceux-là. Il cite l'exemple, très toulousain, des "Zebda" ou des "Femmouzes T" : où les classer ? Il rappelle que nous parlons là entre experts et professionnels, à travers nos propres étiquettes. Il pense qu'il faut davantage lier dans la posture pédagogique les logiques de création, de diffusion, et diversifier les formes d'enseignement. Au fond, il plaide pour une logique de l'accompagnement, suivre le mouvement de ceux qui se présentent. Et il estime qu'"on peut avoir - qu'on doit avoir - dans sa boîte à outil d'enseignant des réponses progressives à tous ces publics. Pour lui, en tout cas, c'est le rôle et l'attitude d'un responsable d'établissement".

Pour Laurent, professeur de FM (Formation Musicale, Ex-solfège) et de musiques actuelles à Marseille, la question que se posent les profs de FM dans les conservatoires est bien là : les esthétiques ne sont peut-être pas premières, les répertoires sont des outils, davantage que des buts. Il insiste sur l'idée que le travail en équipe permet de penser des cursus - des parcours - plus diversifiés, car chacun peut orienter les apprentis vers des collègues plus qualifiés - ou plus pointus - sur un domaine ou un

autre lorsque cela s'avère nécessaire. Il souhaite que l'école de musique - quelle qu'elle soit - soit orientée davantage par des projets artistiques fédérateurs, prenant d'abord en compte la logique des parcours, plutôt que par des projets de cours à donner ou à prendre.

Nous tenons là peut-être un des enjeux d'une actualisation des conceptions de la manière de "faire école". Et le - grand - chantier qui correspond à cette question de l'organisation horaire, matérielle et des ressources humaines de toute école : faut-il alors la fonder de manière plus nette autour des apprentis / apprenants, en se risquant à inventer un nouveau métier : celui de l'accompagnement ? Mais c'est peut-être le vieux métier de prof, dans une de ses déclinaisons - qu'on se rapporte ici à des pionniers comme Célestin Freinet - avec une nouvelle science des savoirs et un autre art de la transmission. "Expert de la relation au savoir", comme le dit Michel Develay<sup>2</sup>.

A l'inverse de ce renoncement à entrer par les esthétiques, ou peut-être en radicalisant l'idée de l'écoute - de se mettre à l'écoute - un intervenant à estimé qu'on clarifierait peut-être les choses si on se débarrassait des exemples issus du jazz ou des musiques traditionnelles, très marquées par leurs traditions, pour se consacrer aux aspects très spécifiques et particuliers des musiques actuelles. Estimant que le jazz s'intègre bien dans les conservatoires, il pense que la question est neuve pour ces autres esthétiques : comment faire de la pédagogie avec un groupe de "hard core", de "métal", ....

Il pense que ce sont des musiques populaires et qu'il s'agit de trouver une pédagogie plus "manuelle" qu'intellectuelle - d'autres diraient peut-être : plus basée sur la pratique. "D'autres pays, dit-il, ont fait cette expérience". Il met en corrélation les budgets octroyés à la pratique artistique avec le taux de suicide des adolescents, inversement proportionnels selon lui dans l'ensemble des pays européens...

En un sens, cet intervenant n'est peut-être pas éloigné de la position de Pascal Anquetil qui estime que la pratique de ces musiques doit aider à canaliser la révolution "nécessaire" des adolescents. Ces positions, si elles se ressemblent, prennent peut-être toutefois le problème par deux bouts bien opposés.

L'expérience de Pascal Lamy au CEM (Centre d'Enseignement Musical) du Havre vient nuancer les questions de l'institution et des styles : l'association s'est construite au départ des plaintes répétées pour tapage nocturne et bruits occasionnés par des "jeunes". Un juge s'est ému de la fréquence et de la répétition de ces délits et un de ses assesseurs a relevé le défi en trouvant dans les friches industriel-

les du Havre des locaux de "répétition" pour ces publics.

"De la rue, dit Pascal Lamy, on est passé à l'intérieur des murs : un lieu s'est créé, au départ d'un lieu de répétition, donc un endroit de rencontre. Et la transversalité première qui y a jouée fut celle des rencontres". "D'ailleurs, ajoute-t-il, au Havre, on parlerait moins au fond de musiques actuelles que de rock". "Le CEM est un laboratoire permanent" dit-il. "Et pour survivre et avancer dans ce qui pourrait paraître chaotique, il nous faut nous réunir - beaucoup - et tenter d'écrire. Il faut formaliser un projet pédagogique".

Les spécificités du CEM, et pour lui des pédagogies en musiques actuelles, ce sont :

- les pratiques collectives : comment les prendre en compte dans l'école ? "Les cours d'instruments peuvent être collectifs, même chez les classiques" rappelle-t-il. Des ateliers d'élèves permettent de fédérer des projets, qui deviennent pédagogiques parce que, comme il le dit, "le projet scénique est imminent". La question des répertoires est en échange constant entre formateurs et élèves, tous sont force de propositions.

Il se pose à ce propos la question de la possibilité - esthétique, éthique - pour le formateur d'oser intervenir sur les aspects artistiques de la production ou du jeu des élèves; et il estime cette intervention nécessaire, sous peine de démagogie de la liberté - ce en quoi il est relayé par une participante qui pense elle aussi qu'il y a là un tabou qu'il faut oser franchir.

Pour lui, le "maître" est celui qui parvient à installer une confiance qui permette de dépasser la frilosité relative aux questions proprement artistiques dans la formation ; il note au passage que sur ce plan, le travail avec les groupes constitués n'est pas la chose la plus simple. Et il se demande ce qu'on mesure dans une épreuve de D E (Diplôme d'Etat), si le candidat ne peut ni s'en tenir à un simple réglage technique, ni intervenir dans la démarche artistique du groupe déjà constitué. Il appelle un débat sur ce sujet, franc, et attentif aux pratiques. Il insiste sur le fait que le musicien enseignant est bien un référent artistique.

Directeur d'ENMD, François-Henry Labey, se présente comme un directeur d'école de musique(s) "morte(s)", puisqu'il a entendu que les autres seraient des écoles de musiques "vivantes". Il pose la question des musiques actuelles en se demandant s'il ne s'agit pas plutôt de pratiques sociales qui seraient actuelles, parce qu'elles se font en actes.

L'offre de musique dans les conservatoires lui paraît surtout en décalage sur ce plan. Il est d'ailleurs résolument rejoint sur ce point par Thierry Duval.

Un participant évoque le fait que c'est l'objet même

de la pratique, et donc de la pédagogie, qui a changé : on formait, dans les conservatoires, des instrumentistes pour alimenter les orchestres et les groupes divers, parce qu'il fallait des musiciens pour jouer la musique. Aujourd'hui, le disque et les divers médias ont changé la donne. Et les musiciens ont dû ajouter bien des compétences, de l'instrument au studio, sachant produire, enregistrer, .... Il n'y a pas selon lui de souci à se faire sur le plan des formes émergentes : les choses une fois émergées, se codifient peu à peu et constituent un matériau qui demeure "en mémoire".

La définition des musiques actuelles seraient-elles rendues nécessaires d'abord par le fait de pouvoir les enseigner ?

On le voit, la question qui se pose en filigrane - elle n'est pas nommée vraiment - tourne autour d'une idée au fond simple, mais très complexe dès que l'on échange : les musiques actuelles se définissent-elles de leur identité supposée être première, ou de la manière dont on envisage - et on pratique - leur transmission ? Ce n'est pas une singularité des musiques actuelles, dit ainsi, on retrouve cette même question dans nombre d'autres enseignements. Mais la définition même des musiques actuelles est peut-être rendue nécessaire peut-être surtout - ou uniquement - parce que nous nous posons la question de leur enseignement...

"L'exemple d'un enseignement "intégré" : les musiques actuelles dans l'école de musique des Landes" Mario Gachis est "dans" l'institution : l'ENMD des Landes. Il rappelle qu'il s'agit d'une formation spécifique aux musiques actuelles :

Qui tient compte des demandes réelles et qui ne retraduit pas dans le langage de l'institution classique les demandes (ex : batterie = percussion, guitare = guitare classique, etc.),

Qui tient compte des répertoires de musiques dites populaires,

Qui a le souci de ne pas fonctionner de manière étanche vis-à-vis des autres esthétiques, qui joue le jeu des transversalités possibles dans l'établissement,

Qui s'intègre à la vie du territoire,

Et à celle de l'école de musique, les élèves se rencontrant et faisant ensemble des projets et des réalisations,

Qui dispose de moyens en termes de volumes d'heures d'enseignement et en termes matériels comparables aux esthétiques instrumentales "classiques",

Qui allie diffusion, création et enseignement,

Qui fonctionne sur un mode pluriel des modes d'enseignement : collectif, individuel, par projets,

Les intervenants sont aussi bien des gens à CA (Certificat d'Aptitude), DE (Diplôme d'Etat), DUMI (Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant), et même certains élèves préparant le DEM (Diplôme d'Etudes Musicales) enseignent sous le tutorat des professeurs.

"Il s'agit, dit Mario, d'une démarche où on tente, les uns et les autres, de faire passer ce qu'on sait et ce qu'on sait faire".

Il termine en disant que "l'école de musique y est un centre de ressources. Et que son projet actif est de permettre l'égalité des chances".

Cette belle expérience semble extrême, en ce qu'elle semble bien rare et qu'elle paraît rencontrer, voire devancer, toutes les interrogations évoquées ci-dessus.

Quel est, ou plutôt quels sont, les facteurs qui permettent / ont permis une aussi heureuse expérience dans l'école départementale des Landes qui semblent si difficiles à reproduire ? Il faudrait rencontrer Mario et ses collaborateurs, élèves, direction et élus ; interroger les pratiques, au jour le jour ; questionner l'habitat, l'histoire du pays, son côté gascon, l'isolement et le particularisme anti-napoléonien, la personnalité charismatique de Mario, le sens de la discipline de ces apprentis - au sens de la capacité à être "disciple" -, les lieux physiques où il travaille, le type de population qu'il accueille (qui semble être d'origine socioprofessionnelle de même type que les autres élèves de l'école. A cet égard, une question est posée par une participante sur les milieux d'origine, au fond peu évoqués dans nos débats hier, et souvent brandie dans les débats généraux et généraux mais peu creusée, faute de recherches réelles, ou de sensibilité à cette question.

Bref... : qu'est-ce qui nous permettrait de faire que nos rêves deviennent la réalité de Mario, dans ou en dehors de l'institution, ou dans une autre manière de "faire école" ?

### **"La question de l'oralité"**

Le thème de l'oralité est revenu régulièrement dans les propos de notre atelier.

Les questions relatives à la particularité des musiques dites "improvisées" (opposées à la logique de l'écrit des conservatoires<sup>3</sup>) ne peuvent manquer de revenir ici.

Pour Mario Gachis, il s'agit d'utiliser les codes en fonction des besoins, sans plus, et sans préalables.

Pascal Lamy estime qu'au Havre, ils ont avancé sur ce sujet, en inversant eux aussi la question : quelle place donner à la codification ? Il ne faut plus opposer les deux. Au CEM, on a adopté une méthodologie simple : faire écouter, jouer, parler, réaliser, et

ensuite se poser la question de ce qui doit éventuellement être noté, et comment : grille d'accords, partition, .... La codification naît là aussi des besoins et ne vient qu'en dernier lieu, comme aide-mémoire. La matière sonore et la manière de s'en emparer sont aussi une grammaire, moins codifiable, ou moins codifiée. Il a insisté sur ce point, sans avoir eu le temps de le développer.

François Henri Labey, directeur d'ENMD, revient aussi sur ce thème en rappelant le statut historique d'aide-mémoire de l'écrit. Et il donne une définition : si on ne peut reconstruire le modèle au départ de l'écrit, c'est bien que l'écrit ne suffit pas. Et dès lors sur ce plan, il n'y a pas de différences entre les "classiques" et les autres.

Le problème ne serait donc pas là.

La revendication de l'oralité est-elle surtout liée à l'image de l'école "classique" qui fonctionne sur de l'écrit "préalable" ? Matérialise-t-elle ainsi, musicalement et pédagogiquement, le délicate question de l'école, de la scolarisation tant redoutée, la peur - peut-être légitime - de l'institution qui réduit nos désirs et nos errances nécessaires et "merveilleuses" à la chose écrite, mais si souvent par d'autres ? Il conviendrait là encore d'analyser bien plus finement les pratiques, d'écriture et d'oralité, tant du côté de la production des musiques que du côté des actes de transmission. Et de la notion même d'école, qui reste déclinable et, peut-être à (ré) inventer.

On verrait sûrement rapidement, comme Jack Goody<sup>4</sup>, que *"le grand partage, comme il le dit, entre ces deux modes est un phantasme, les réalités pratiques - la réalité des pratiques - étant depuis bien longtemps infiniment plus hybride. Il y a là peut-être la tentation de faire des grandes ré - partitions - ce terme étant à entendre dans son jeu de mots très consonant avec notre propos -, de déterminer cette essence de notre objet musical qui semble nous faire défaut, alors qu'à l'évidence ce sont nos pratique qui les fondent. Peut-être excellons-nous, sans le savoir, à "entendre" ces diverses et nécessaires définitions, mais sommes-nous troublés par la cacophonie des mondes que nous construisons, si généreusement*

*tous ensemble : il y tant de désirs en nous que nous sommes assourdis à ceux des autres. Sommes-nous trop riches de "sons" du monde, et de désirs mêlés ?"*

### "Les valeurs"

Faut-il alors conclure, comme le fait Thierry Duval, en pensant que ce qui compte, au fond, ce ne sera pas d'opposer les écoles de musiques et les écoles associatives ou privées, mais celles qui sont figées et celles qui s'engagent, cahin-caha, dans le délicat mécanisme de la souplesse ? Et que, au fond, ce qui irrite et détermine toute pédagogie, ce sont les finalités, les valeurs, l'intention, le geste ?

*"Quel citoyen - musicien veut-on former aujourd'hui ?"* demande-t-il.

Il pense que les nouveaux prescripteurs en matière de formation ne peuvent plus être univoques, que tout dépend des conceptions du musicien et de la société, dans le même mouvement qui les relie nécessairement, et qu'il faut des pédagogies différentes, selon les cas, attentives aux craquements de ce monde comme aux vibrations qui le reconstituent ou tentent, déjà, de s'y essayer.

Pour ma part, j'ai écrit il y déjà quelques temps que *"la musique est une manière de faire le monde"*. Mais quel monde ?

J'aimerais qu'il soit multiple, qu'on ne me demande pas sans cesse d'être unique. Je voudrais continuer à m'altérer : à devenir moi, jusqu'au bout, en m'imprégnant très pratiquement - par la pratique - des autres.

Félicitons-nous d'abord d'être si différents.

Chercher "un" modèle serait une vision très napoléonienne, jacobine, et très archaïque : le monde est multiple, moi aussi, nous sommes nombreux et donc différents, mais nous sommes aussi chacun de nous multiples.

Notre pari n'est pas de trouver un modèle, mais des modèles co-existants : c'est une chance. Ne la ratons pas. Pensons des manières de faire école : c'est la seule manière de faire école.

1 - Voir Howard S. Becker, 1988, Les Mondes de l'art, Paris, Flammarion. Voir aussi Outsiders : études de sociologie de la déviance, H.S. Becker, Paris, Métailié, 1985.

2 - Voir l'intervention de Michel Develay aux rencontres sur les musiques actuelles amplifiées organisées en mars 2005 au Cefedem Rhône-Alpes, in "Enseigner la musique" n°8, Cefedem RA, 2005.

3 - Voir in Enseigner la musique n° 3, Eddy Schepens : Peut-on enseigner les musiques actuelles ?, séminaire IRMA, Cefedem RA)

4 - Voir Jack Goody, 1979 pour l'éd. française, La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage, Paris, Minuit, et 1994 (pour l'éd. Française), Entre l'oralité et l'écriture, Paris, Presses Universitaires de France. Voir aussi, et peut-être surtout, Michel de Certeau, 1990, L'invention du quotidien, Tome 1, Arts de faire, Paris, Gallimard : L'écriture : une pratique mythique.



### **ATELIER 3** **"Le projet pédagogique et son organisation"**

*"La nécessité d'une coordination pédagogique assumée est centrale dans les lieux d'enseignement. Afin d'éviter l'empilage de propositions (ateliers, cours, stages, formation à la carte, ...) au détriment du sens que revêt un véritable projet pédagogique ; comment structurer cette coordination pédagogique ? Quelle interaction et lien entre le projet artistique et culturel, de la structure de formation, et son projet pédagogique ? Comment répondre collectivement aux questions d'organisation pédagogique posées par les musiques actuelles ?"*

Animateur : Thierry **RIBOULET**, Coordinateur pédagogique du premier CA Musiques actuelles pour la DMDTS, ENMD d'Aix-en-Provence

Contributeurs

Stéphane **ALAUX**, Directeur et coordinateur pédagogique du CIAM, Centre d'Information et d'Activités Musicales de Bordeaux

Gilles **LAVAL**, Musicien et enseignant au CEFEDM de Rhône-Alpes et à l'ENM de Villeurbanne

Guillaume **De CHASSY**, Musicien et enseignant, coordinateur Jazz au CNR de Tours et animateur de Jazz à Tours

Rapporteur : Philippe **GOUTTES**, Directeur de Zone Franche

Thierry Riboulet ouvre l'atelier en proposant de consacrer quelques minutes en ce début de séance aux définitions des mots qui reviennent le plus souvent dans les débats autour du projet pédagogique. Il a recherché dans le "Petit Robert" quelques-unes des définitions de mots "clés", comme : "coordinateur", "coordination", "coordonner" ou encore "projet". La définition du mot "coordination", par exemple, correspond à : "l'agencement des parties d'un tout selon un plan logique pour une fin déterminée". Celle du verbe "coordonner" fait référence à des actions telles qu'"agencer, arranger, combiner, ordonner, organiser, ...". Et implique également l'idée de : "lier et de réunir" quelqu'un ou quelque chose. Le coordinateur serait alors celui qui aurait "la responsabilité et la faculté d'harmoniser de manière logique les éléments du tout, en vue d'une fin déterminée". Celui qui assumerait la "lourde" responsabilité "d'agencer ou d'arranger" ; c'est-à-dire de mettre en forme. L'absence de coordination renvoyant alors au "chao et au gâchis".

La définition du mot "projet" renvoie à : "L'image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre : un dessein, une idée, une intention, un plan, un programme, des résolutions". Le projet, "c'est ce que l'on se propose de faire à un moment donné". "Tout ce par quoi l'homme tend à modifier le monde ou lui-même, dans un sens donné". Cette définition renvoie également à des actions telles que : "ébaucher, élaborer, concevoir, un schéma, une esquisse, un canevas, ...".

"Le projet" serait en quelque sorte "le brouillon de l'avenir".

Thierry Riboulet revient ensuite sur l'énoncé du thème et évoque les "interactions" entre les "projets" multiples qui coexistent au sein d'un établissement d'enseignement de la musique : le "projet de l'établissement", le "projet artistique", le "projet social" et le "projet pédagogique" qui structure le tout, l'ensemble.

Il conclut en affirmant que le projet pédagogique ne saurait aboutir sans une "coordination" et, par conséquent, sans un "coordinateur". Ce qui requiert de la part de ce dernier, les plus grandes qualités.

Gilles Laval, enseignant au CEFEDM, introduit son propos en précisant, qu'à Villeurbanne, le département où il enseigne, les différents genres musicaux coexistent : le jazz, le rock, la chanson, y compris la musique baroque. Ce département existe depuis 1981, sans que pour autant l'école ait ressenti la nécessité de lui attribuer la dénomination de "musiques actuelles".

La trajectoire de l'école comporte plusieurs étapes. Ce qui lui apparaît encore aujourd'hui comme primordial, c'est le rôle essentiel qu'a joué son fondateur. Il le dépeint comme un véritable "chercheur", "un homme qui était en permanente recherche" et qui a profondément marqué l'école, tant dans son fonctionnement, que dans la forme des enseignements qui s'y pratiquent, encore aujourd'hui. C'est le travail qui a été effectué à cette époque qui a donné à l'école la reconnaissance dont elle jouit encore aujourd'hui.

Il note qu'avec l'arrivée du DEM, la question de la

validation des formations s'est posée. Le DEM a maintenant été mis en place depuis quatre ans. Pour autant des interrogations subsistent. Il avoue que lui-même n'était pas totalement convaincu de la nécessité d'un diplôme. Des débats portant à la fois sur le rôle des diplômés, leur fonction, leur "valeur", le système de validation, les perspectives de débouchés ont alors vu le jour.

Parmi les arguments qui s'échangeaient celui qui sans doute a le plus pesé dans la décision, est le fait qu'un diplôme conforte l'école dans son aura. Il lui permet d'obtenir des moyens qui sans cela ne lui seraient pas accordés. En ce sens, le DEM renforce le statut des enseignants. Ainsi, dans le cas précis de Villeurbanne, des moyens nouveaux ont été obtenus par le biais de la création du diplôme. C'est grâce au DEM, par exemple, qu'il a été, enfin possible, d'installer un studio d'enregistrement. Aujourd'hui, ce studio est ouvert à tous et permet à tous les élèves d'effectuer un travail dans des conditions quasi professionnelles.

Néanmoins des interrogations persistent. Certes le DEM constitue une étape; il facilite l'émancipation des élèves et donne du sens à leur départ. Car on sait bien, que pour certains, la facilité serait de prolonger leur dépendance à l'égard de l'école. Mais, il n'apporte pas de contribution déterminante à la capacité des étudiants à monter leur propre projet artistique. Il ne les prépare pas à faire face aux aspects concrets d'un exercice de la profession.

Gilles Laval estime que le DEM ne peut pas être considéré comme une fin en soi. Certes, il comporte des UV de culture musicale, de technique du son et de pratique instrumentale bien que les épreuves qui valident le diplôme ne comprennent pas d'examen de solfège, ni de technique de l'instrument. Ce qui, de toute manière, ne serait pas forcément cohérent avec la pratique professionnelle que les élèves rencontreront par la suite. Mais il rassure son auditoire en précisant que cela n'empêche pas qu'une grande majorité de professeurs encouragent les élèves à suivre les cours de solfège.

Il explique ensuite que le DEM est délivré après une année, au cours de laquelle les élèves doivent participer à une "grande formation" et mener un projet personnel extérieur à l'école. Le jury évalue également cette capacité. Actuellement, seulement quatre ou cinq élèves ont, en quatre ans, obtenu le DEM. Pour lui, ce diplôme comporte certaines ambiguïtés : certains élèves (ou parents) pouvant le considérer comme un moyen d'accès à un emploi, notamment dans une perspective d'enseignement. Or, le DEM ne comprend pas d'UV de pédagogie. Ce diplôme se révèle donc assez inadapté dans cette voie. Il n'est pas, non plus, un diplôme professionnel. Aussi, les

élèves, et parmi eux, ceux qui se débrouillent le mieux, ne ressentent pas la nécessité de le passer. Après l'écoute de brefs enregistrements d'élèves pour illustrer son propos, l'intervenant explique que ce type de projet est à mettre en relation avec la politique partenariale de l'école, avec des multiples collaborations avec l'orchestre symphonique ou des musiciens classiques. Le travail avec les musiciens classiques est très important. Il permet la confrontation des élèves avec d'autres sensibilités et les autres univers artistiques. Et peut être, tout autant pour les professeurs, qui peuvent aussi s'"enfermer" parfois dans leurs disciplines. Pour Gilles Laval, c'est une autre manière d'aborder les différents aspects de la musique par le concret, et de renforcer la "culture musicale" des élèves, par des trajectoires de confrontations.

Stéphane Alaux, directeur du CIAM de Bordeaux et, depuis un an, animateur de la commission pédagogique de la FNEIJMA, commence son intervention en expliquant qu'il a pris la direction du CIAM, après avoir été enseignant dans cette école pendant six ans, ce qui lui donne la sensation d'être passé de l'autre côté du miroir. Il estime que sa capacité actuelle à assumer ses responsabilités de direction du projet pédagogique, repose, au moins en partie, sur l'expérience qu'il a acquise en tant qu'enseignant. Même, si dans cette fonction, il se bornait forcément à assurer "son" cours, ce qui ne lui permettait pas d'intégrer toutes les dimensions du projet pédagogique. Il avoue que c'est à posteriori, qu'il s'est interrogé sur le projet pédagogique et les différents angles selon lesquels il peut être perçu.

Bien évidemment, la vision que l'on en a est différente selon que l'on se place en tant qu'enseignant ou en posture d'en assumer la responsabilité. En tant qu'enseignant, surtout si l'on ne dispose que d'un faible volume horaire, on peut rester plus ou moins coupé du projet pédagogique, ignorer ce que font les autres professeurs dans leur classe. C'est tout le problème de la transversalité.

La transversalité implique de la part du coordinateur - et ce n'est pas facile - un gros effort de communication, une réelle volonté de coordination et une animation "intelligente" des équipes. Cela est d'autant moins facile à réaliser que tous les professeurs ne sont pas dans la même posture. Certains pouvant se satisfaire d'une implication relativement superficielle - tous n'ont pas forcément le choix de donner des cours dans une école en fonction de son projet pédagogique - tandis que pour d'autres, l'adhésion au projet pédagogique est une condition de l'appartenance à l'école. Ils s'estiment parties prenantes du positionnement de l'école. En revanche, du côté du responsable du projet pédagogique, on n'imagine pas qu'il soit indifférent au positionnement de l'école. C'est l'élément essentiel de son travail, son fondement. Et

à son tour, il en devient le support. C'est en partie, sur lui que va reposer le positionnement de l'"offre pédagogique" de son école. C'est sur ses conceptions que l'école va se distinguer dans l'éventail de l'offre d'enseignement à l'échelle d'une ville ou d'une région. Il a donc le souci de faire du positionnement de son école, quelque chose de fort et d'original, qui la démarque des autres.

Pour Stéphane Alaux, le coordinateur est placé devant de multiples questions. Il doit, tout à la fois, apporter des réponses qui doivent tenir compte de la diversité de ses collaborateurs et respecter leur implication individuelle. Il doit également, veiller à la marche de l'ensemble, à celle de chacun des ateliers et à la cohérence qui lie chaque élément au tout. Il doit aussi, et ce n'est pas une mince affaire, rendre perceptible une "certaine efficacité" en direction notamment des élèves, qui dans la diversité de leurs projets doivent avoir le sentiment que l'école les soutient dans leurs objectifs. Il doit, tout autant, veiller à ne pas dénaturer la qualité de l'enseignement de l'école. Ce que pourrait engendrer une adaptation, par trop "démagogique", qui consisterait à adapter à tout prix, le projet pédagogique à n'importe quelle demande des élèves. Il est donc, dans cette nécessité de concevoir "sa" coordination sur les bases d'un travail "collectif" ; celle d'"un projet pédagogique partagé". Cela le conduit inévitablement à adopter une démarche qui associe à la fois les élèves - voire les parents - et les professeurs. Son recours, son appui, sont donc ces "valeurs partagées" dans l'école. Ce sont elles qui étayent son projet global qui ne peut que se résumer par : "former aujourd'hui des musiciens pour demain".

Ces tâches nécessitent, de la part du coordinateur, de mettre en action de multiples compétences, que lui-même ne possède d'ailleurs pas forcément. C'est donc bien par la mise en mouvement de l'"équipe" qu'il agit. D'où l'intérêt qu'il porte à chacun des membres ; à ce que chacun y fait, y apporte, à la manière dont il se comporte, dont il se vit dans la place qu'il occupe au sein de celle-ci. D'où l'importance aussi, des relations, des contacts, qui doivent être entretenus en permanence par des discussions, des échanges de vue, des débats multiples. Il faut faire preuve d'une attention particulière à l'égard des enseignements "transversaux", notamment les professeurs de solfège et de chant, qui par la position qu'ils occupent dans l'école doivent être des points d'appui importants pour le coordinateur.

Enfin Stéphane Alaux estime que la progression dans ce travail doit se faire par touches légères. Il se méfie des solutions "globales" qui ne tiendraient pas suffisamment compte de la dimension humaine. En

revanche, il est conscient que ce travail doit être finalisé par une certaine "efficacité". Ce qui correspond à la demande des élèves, et apporte aux professeurs le sentiment du travail bien fait. Ce sentiment de l'efficacité dépendant souvent, et pour une part importante, du travail collectif dans les classes d'improvisation.

Le passé est un autre point d'appui très important. Le passé de l'école et les individus qui ont fait son histoire ou y ont contribué sont les vecteurs de la continuité ; ils indiquent que le l'école a fait ses preuves. Se plaçant alors dans la position du "directeur - coordinateur" du projet pédagogique qui a dû succéder au "directeur - fondateur", il pense que les "valeurs partagées" au sein de l'école, doivent être confrontées au contexte dans lequel celle-ci évolue : sa place dans la "cité". Même si, d'évidence, l'objet n'est pas de se conformer à tous les avis ou à tous les jugements que les acteurs de cité peuvent porter sur l'école. Ces points de vue s'apprécient relativement, ils doivent être ajustés à la "demande réelle" des élèves qui est en dernier ressort une sorte de "jugement du peuple".

En ce qui concerne l'évaluation, Stéphane Alaux confirme qu'elle est une sorte de "miroir" pour l'école. Il pense qu'elle procède aussi de la manière dont l'école s'engage pour dynamiser les "expressions" artistique des élèves. Il précise que selon lui, l'école n'a pas à s'immiscer, à proprement parler, dans l'univers "artistique" des élèves. C'est leur affaire. Une affaire de sensibilité et de choix individuel. Elle doit plutôt s'interroger sur la manière dont elle les accompagne dans leurs parcours, comment elle les aide à se "fabriquer" leur propre trajectoire, à se construire une identité. Mais tout dépend d'eux.

L'école doit se vivre comme un lieu de passage, un moment dans la recherche d'une trajectoire, un lien entre l'élève et son projet personnel. Elle doit aussi rester ouverte, donner la possibilité aux élèves qui en sont "sortis", d'y revenir, pour y chercher des ressources, pour vérifier des expériences, pour y trouver des outils, .... Il retient l'idée exprimée le matin lors de l'ouverture du colloque, de la primauté de l'"autonomie" comme enjeu de la formation.

L'école ne doit pas faire à la place des élèves, elle ne peut pas tout. Elle doit admettre qu'elle est là pour transmettre des outils et donner des repères. C'est une des ces "valeurs partagées" au CIAM. Il précise que le CIAM accueille aussi bien des élèves qui se destinent à devenir des professionnels, que des élèves qui auraient une approche "amateur" de la musique, soit parce qu'ils ont un autre projet professionnel, soit parce qu'ils n'ont pas encore de choix arrêté sur le sujet. Le CIAM tente d'avoir une approche indifférenciée vis-à-vis de tous ces élèves, un lan-

gage unique. Cette approche se concentre autour d'un tronc commun à tous les cursus. C'est la raison pour laquelle le CIAM propose une grande diversité de cours et s'est engagé à fond sur le projet d'un maximum d'expressions possibles. Il ne s'agit pas de plaquer sur les élèves la chape de l'"excellence". Mais de prendre en compte les "possibilités" de chacun, de leur donner des outils et de vérifier comment chacun de ceux-ci s'"adapte" à chacun des projets des élèves.

Le geste essentiel revient à donner aux élèves la possibilité de prendre un instrument en main. Dans cet objectif, il n'est pas souhaitable, ni nécessaire, d'"écraser le disque dur des élèves", d'effacer les références sur lesquelles ils se sont construits jusque-là, avant leur entrée à l'école. Il s'agit plutôt de faire avec, de prendre en compte leurs différentes expériences, leurs projets d'avenir pour leur propre futur. Il s'agit de les aider à s'intégrer dans la cité, par des voies qu'ils choisiront eux-mêmes. Et dans la limite du possible, de leur aménager des portes d'entrées. Mais aussi et surtout de trouver avec eux des portes de sortie.

Guillaume De Chassy est à la fois, musicien, enseignant, coordinateur du projet pédagogique du département de jazz du CNR de tours et animateur de l'association Jazz à Tours.

Il débute son intervention par une interrogation sur les vertus des collaborations possibles entre une association comme celle qu'il anime à Tours et le CNR de cette ville. Il estime que dans ce type de mariage, l'institution a l'avantage des moyens et l'association celui de l'initiative et des idées. En ce qui le concerne, ce rapprochement s'est fait dans la plus grande confiance : "la directrice du CNR lui ayant donné les clés et la feuille de route". Ce qui lui permet de concilier les exigences de la pratique d'enseignant avec les responsabilités de la coordination pédagogique, et, il y tient beaucoup, avec les obligations de son métier de musicien qu'il entend continuer à exercer. Cette dernière exigence étant la plus importante, car il s'estimerait inapte à enseigner la musique, si en parallèle, il ne pouvait vivre celle-ci dans toutes les dimensions. Il estime qu'en fait, il s'agit du même métier.

Le cursus qu'il anime à Tours est constitué par deux années d'enseignement à l'intérieur du conservatoire et de l'école Jazz à Tours (JAT), et d'une troisième année qui s'effectue "hors les murs". C'est-à-dire dans une situation ouverte où l'élève est libre de ses choix. Les élèves peuvent alors se consacrer à un projet personnel. L'un peut consacrer cette année-là à l'écriture, un autre à l'improvisation, un troisième à la pratique de l'instrument, .... Il s'agit plus d'un compagnonnage que d'un enseignement à proprement

parler, au sens pédagogique du terme. Pendant cette dernière année, les relations entre les enseignants et les élèves prennent la forme de "conseils", de l'ordre de la direction artistique. L'ensemble de ce cursus est d'un niveau assez élevé. L'entrée dans le cursus se fait par concours : les élèves sont évalués tout au long des trois années ; les professeurs sont parties prenantes de cette évaluation, qui intègre également des avis externes à l'établissement, notamment celui de diffuseurs, programmateurs, responsables de salles ou de festivals. Les enseignants se placent d'ailleurs plutôt en arrière, afin de mettre les élèves dans une situation de rapports réels avec les professionnels. L'enseignement se veut complet ; c'est-à-dire, qu'il s'agit non seulement d'enseigner la musique, mais aussi de familiariser les élèves avec la pratique professionnelle. Par exemple, savoir écrire une lettre, se servir d'un téléphone, savoir qu'il est préférable de repasser sa chemise avant un entretien, .... Tous les ans, JAT organise son festival avec des têtes d'affiches et tous les élèves font partie de la programmation. JAT organise également des échanges internationaux. Sans être un organisateur de spectacle au sens strict, l'école s'efforce de mettre les étudiants en situation réelle. On a par exemple une collaboration avec "Le Petit Faucheur" qui programme des groupes issus de l'école.

Quant à la coordination, elle est selon lui plutôt une affaire de relation avec les professeurs principaux. Elle dépend pour beaucoup du style de relations établies entre le coordinateur et les enseignants. Dans son cas, elle reste assez informelle, et se fait en buvant un café par exemple. Ce qui n'exclut ni les remises en causes ni la réflexion permanente. Dans les ateliers, qu'il s'agisse de l'harmonie, de l'écriture ou de la pratique instrumentale, l'axe de l'enseignement repose pour une part importante sur le travail collectif. Certes le concours est difficile et le nombre de places limitées (actuellement quinze par an) mais par la suite, le travail s'effectue souvent en groupe ou dans des collectifs selon des expériences que l'on essaie de construire dans des situations de confrontation avec le réel.

La question du lien entre le statut des enseignants et la mise en oeuvre du projet pédagogique est une autre question importante. En effet, beaucoup d'enseignants n'ont pas de véritable statut. Au mieux, ils peuvent prétendre à être des intermittents, ce qui par définition les fragilise. Lui-même a la chance d'être employé communal, ce qui lui procure une stabilité, y compris pour exercer son métier de musicien. Il estime cependant, que ces deux versants du métier sont totalement complémentaires. Qu'ils se nourrissent l'un de l'autre et se confortent l'un par l'autre. Dans sa pratique d'enseignant, il intègre son expé-

rience de musicien. Il profite du fait qu'étant amené à tourner pas mal en France, il est en relation avec la profession : des programmateurs, des responsables de salles et de festivals. Ce qui lui permet d'être au contact des réalités de la profession, d'en évaluer les demandes. Cette connaissance du milieu l'aide dans les conseils qu'il doit donner aux élèves. Elle lui permet de mieux les guider dans leurs projets. Les choses passent beaucoup par la pratique collective ou de groupe. Les outils ne manquent pas, qu'il s'agisse des masters class ou les expériences dans les ateliers. Ce qui importe, c'est aussi d'avoir une réflexion collective avec les pédagogues. Il estime qu'il a de la chance, dans le sens où le directeur du CNR est très ouvert à toutes sortes de propositions, de projets croisés avec des orchestres symphoniques ou d'autres musiciens. Dans ce cas-là, la coordination devient une chose aisée et facile. Elle se borne, et vise essentiellement, à des ajustements entre les étudiants, au sujet des méthodes, avec en point de mire le métier. L'autre chance, c'est qu'à Jazz à Tours, il y a un autre poste de coordinateur, qui intervient sur les aspects matériels et la discipline ; cela lui permet, de rester dans son rôle sur la pédagogie. De leur côté, lorsque les étudiants ont des problèmes, ils peuvent en parler à deux personnes. Guillaume De Chassy conclut son intervention en affirmant qu'après ces deux années de propédeutique, les dix élèves qui arrivent au concours final ont tous les outils en main.

## MOMENTS DU DEBAT

### *"De quelles valeurs" parle-t-on ?*

Jacques Bonnardel de "Jazz Action Valence", explique que dans sa pratique, il rencontre une situation presque identique à celle qu'a décrite Guillaume De Cassy mais qu'il n'en tire pas nécessairement les mêmes conclusions. Ce qui a été décrit par celui-ci lui apparaissant dépeint de manière parfois idyllique. Il trouve, par ailleurs, que le recours fréquent au concept de "valeur" sans que celui-ci soit explicité complique la tâche. D'autant que ces "valeurs" sont énoncées comme recoupant de manière implicite tous les enseignements des structures adhérentes de la FNEIJMA ? Il lui semble que l'on se contente de perpétuer une situation de fait. Dans laquelle l'enseignement repose, pour une part importante, sur des CDI, parfois à temps partiel, réservés au "noyau central pédagogique" des écoles, et pour une autre part, tout aussi importante et peut-être plus, sur l'emploi d'intermittents, qui viennent nourrir la formation par leur pratique de la scène. Il pense et regrette, qu'une réflexion sur cette question, aussi importante qui

assaille de manière permanente et quotidienne les écoles dans leurs pratiques, ne soit pas abordée de façon plus structurée.

Stéphane Alaux indique que sur ces questions, le débat au sein de commission pédagogique de la FNEIJMA est vaste, riche et complexe. Les réponses aux questions soulevées par l'intervenant nécessitent qu'au préalable, on ait fait l'analyse et dégagé les positions communes entre les adhérents ; que l'on ait dressé l'inventaire, à jour, des enseignements effectivement prodigués et celui des méthodes et les outils qu'ils ont mis en place. Le contenu de cet inventaire conditionnant la définition même des "valeurs partagées" au sein de la FNEIJMA.

Bien évidemment, ces "valeurs partagées" impliquent que l'on ait des positions communes sur la formation des enseignants, des visions convergentes pour analyser la "demande" des élèves et de manière plus ou moins explicite, une analyse du marché du travail et du statut des enseignants. Tout cela est, on ne peut plus complexe. Dans la mesure où chacun de nous sait bien, que des questions alimentaires entrent dans la vocation des enseignants. Elles ne peuvent être, ni ignorées ni minimisées. Dans le même temps, il faut aussi tenir compte de la réalité du bassin d'emploi, tant pour les enseignants, les cadres que pour les élèves. Car d'évidence, le fait de s'inscrire dans la "formation professionnelle" implique qu'on ne soit pas totalement ignorant de la situation de l'emploi. Le partage de "valeurs communes" au sein de la FNEIJMA dépend de la capacité de celle-ci à faire partager l'ensemble de ces mises à niveau. Il faudrait aussi reparler du projet d'un "certificat unique", avec des épreuves pratiques et théoriques communes. Ce projet pouvant être porteur d'une dynamique autour d'un seul et même objectif.

Thierry Riboulet rappelle que l'idée de diplôme prévoyait au départ non pas un diplôme unique, mais un "diplôme d'école", par instrument et par style. Selon lui, il faut admettre que la mise en place concrète de cette idée n'est pas simple, car elle doit tenir compte de nombreux éléments, comme du ratio : temps d'enseignement et nombre d'élève suivant les cours d'un même professeur. Oui, l'idée est séduisante, mais elle butte sur les possibilités de mise en œuvre concrètes en fonction de la situation de chacune des écoles.

### *"Projet pédagogique et projet politique"*

Vincent Priou du "Pôle régional de Pays de Loire" souhaite revenir sur la notion plus globale qui lie l'enseignement à la structure de l'école. Il s'agirait en quelque sorte de son "projet politique". Généralement lorsqu'on parle des musiques actuel-

les, on admet plus ou moins implicitement une certaine vision des pratiques professionnelles, certains rapports avec la scène et avec la musique enregistrée. Il estime que lorsque le rapport entre le projet de l'école (son projet politique) et son projet pédagogique est clair, le projet pédagogique gagne en clarté, à la fois au sein de l'école, mais aussi à sa périphérie et avec ses partenaires externes. Le projet pédagogique peut alors se décliner en sous-ensembles, pour mieux s'adapter aux différents objectifs que l'école s'est assignée. Cela implique que l'on imagine d'autres approches et d'autres méthodes. La pratique et la recherche de l'autonomie sont là pour nourrir ce travail.

Ensuite, se pose le problème de l'évaluation, du comment jauger les étapes franchies ? Vincent Priou estime que l'on en est au démarrage d'une réflexion collective sur le sujet. À cet instant, il se pose - et propose à la réflexion de l'assemblée - quelques questions qui restent entières : comment évaluer les enseignements ? Qu'est-ce que la pédagogie, et qu'est-ce qu'être pédagogue ? Quelle posture peut-on et doit-on assumer ? Comment sortir du rapport duel entre le maître et l'élève ? Peut-on construire ce rapport autrement ? À son avis, la réponse est oui, si l'on parle bien des musiques actuelles, qui justement, dans leurs pratiques, se différencient des autres pratiques musicales.

Gilles Laval admet que le rapport élève - enseignant est parfois un peu compliqué à expliciter, que ce soit vis-à-vis des élèves et encore plus avec les parents. Les propos tenus à cet égard peuvent parfois "déstabiliser". Il faut quelques fois en venir à des explications ouvertes un peu orageuses. Gilles Laval estime qu'il faut parfois six mois pour que les élèves arrivent à formuler ce qu'eux attendent de ce rapport. Et qu'ils sortent du schéma auquel les a habitués l'Éducation Nationale. Il pense, qu'en Rhône-Alpes, c'est peut-être plus facile qu'ailleurs, car les différents partenariats qui ont été développés permettent d'offrir aux élèves un éventail de propositions, qui à un titre ou à un autre sont en capacité d'intéresser les élèves. C'est une chance, car comme on ne fait pas de différence entre les enseignements "classiques" et ceux des musiques actuelles, ça provoque un brassage dynamique.

Thierry Riboulet estime qu'il est possible de travailler ces différents niveaux à la fois. Selon lui, le coordinateur passe le plus clair de son temps à adapter les contenus et les demandes. Il est clair que l'attitude des enseignants est différente si l'on s'adresse à des adultes, à des adolescents ou à de jeunes enfants. Il faut donc adapter cette attitude, et les contenus sous-tendus, au public auquel l'enseignement s'adresse. Cela passe effectivement par des discus-

sions tout azimut, avec les élèves, les élus, etc. Le rôle majeur de la coordination consiste à créer ces liens. Liens qu'il faut parfois créer de toutes pièces. Ce qui, selon les circonstances, n'est pas forcément facile.

Guillaume De Chassy ajoute que si l'on travaille avec de jeunes adultes, on a deux entrées possibles, la première porte sur les "qualités" attendues par l'équipe enseignante, et la deuxième, donne lieu à une analyse de l'état du milieu professionnel dans lequel ces élèves devront trouver et faire leur place. C'est la raison pour laquelle, en ce qui le concerne, il essaie de garder en permanence un regard circulaire sur la profession et l'état du secteur.

Un intervenant de salle réagit, au début sans micro ce qui ne permet au rapporteur de prendre note de ce qu'il dit, et notamment de relever son nom.

Puis, il dit que de son point de vue, le projet pédagogique dépend de la forme de la structure et de comment le projet pédagogique et le projet de l'école interagissent l'un par rapport à l'autre. Ensuite, il s'interroge pour savoir quel serait le contexte idéal pour une bonne intégration de ces deux plans du projet global ? Ce qui le conduit à s'interroger encore, sur le comment mettre en valeur l'"identité" de l'école, comment pousser celle-ci dans ce qu'elle a de meilleur ? Et comment l'amener à "vendre" son identité ?

Thierry Riboulet estime que l'autonomie financière de l'école est certes un élément important. Bien que, dans cette analyse, il faille aussi prendre en compte plusieurs paramètres : le nombre d'élèves, le nombre de professeurs, le type de leur contrat, leur nombre d'heures, .... Le poids financier ne fait pas tout. Il prend l'exemple de son école, dans laquelle il est le seul titulaire avec trois professeurs à temps partiels. On ne peut pas comparer cette réalité-là avec celle de structures, plus lourdes, dans lesquelles il y a deux mille élèves et cent vingt professeurs. Ça n'est pas la même échelle. L'important, c'est que le projet de l'école soit clair. Clair et lisible par tout le monde. Notamment par les élus, surtout lorsque ceux-ci interviennent dans le financement de l'école.

Stéphane Alaux rappelle à ce propos que dans certains départements de l'école publique, les marges ne sont guère plus confortables. Dans le même temps, il estime qu'il faut prendre en compte la question de l'"indépendance"; qui implique que l'on soit dans le secteur privé. Même si le profit n'est pas le moteur de la gestion. Pour sa part, il pense qu'il faut surtout insister sur la qualité des projets, il parle de projets "intelligents", adossés à des collaborations qui leur apportent une identité et une lisibilité.

Thierry Riboulet estime que ça n'est pas le projet pédagogique qui est opérant mais le projet artistique.

Gilles Laval reprend la parole pour dire qu'à Villeurbanne l'école est connue et reconnue. "Ce qui n'empêche que, depuis quinze ans, on a le même volume d'heures". Il pense que ce sont les collectivités locales qui supportent l'essentiel de l'effort financier, alors qu'elles sont confrontées à une demande énorme dans les domaines les plus divers. On en arrive à des impasses, voire à des perversions : quand par exemple on nous dit de prendre la place d'autres structures, ce qui n'est ni une façon de faire ni, surtout, une solution à long terme. Pour illustrer son propos, Gilles Laval donne l'exemple d'une collaboration pour un opéra, dans laquelle l'école était sollicitée pour envoyer un groupe, pas payé et qui passait entre midi et deux. Ce qui ne manque pas de questionner sur l'éthique de certains de ces partenaires. Il estime que sur ce type de comportement n'est guère incitatif pour construire de véritables partenariats.

Guillaume de Chassy intervient pour dire qu'il a bien donné son accord au partenariat dont il a pris l'exemple tout à l'heure. Les choses ne sont donc pas faites sans son consentement. Or ce partenariat pose néanmoins des problèmes. Le diplôme en place actuellement est évalué seulement sous le couvert du CNR. Lorsqu'on parle de ce diplôme aujourd'hui, on en attribue le mérite au Conservatoire. Jazz à Tours en est dépossédée et son action s'en trouve minorée. Elle y perd de la lisibilité. Alors qu'elle bouillonne d'idées. Elle en est réduite à mettre de l'énergie pour faire savoir qu'elle est à l'origine du projet. Les institutions ont une énorme force de récupération, il faut rester vigilant !

Bernard Dupouy de l'ARA (Autour des Rythmes Actuels) de Roubaix intervient, d'une part, pour dire que l'ARA, c'est quelque trois cents à trois cent cinquante adhérents et une vingtaine d'intervenants. D'autre part, il prend appui sur les propos de Vincent Priou, pour expliquer qu'il lui semble qu'il faut aussi se poser la question de ce que l'on vise par le projet de renouvellement des projets pédagogiques. Il pense que le projet pédagogique doit avancer en même temps que le reste de la société et qu'on est dans la nécessité d'inventer des nouvelles formes, de réfléchir à de nouvelles méthodes. Il n'a pas d'inquiétudes à ce propos, car généralement on part des mêmes valeurs. En revanche, ce qui est plus difficile à résoudre, ce sont les problèmes de mise en œuvre concrète. Et c'est souvent, à ce moment, que surviennent les conflits. Comment les gérer ? Est-ce que les intervenants peuvent expliquer comment ils procèdent dans leurs structures quand survient un

conflit à propos du projet pédagogique ?

Gilles Laval admet qu'en effet, le conflit ne peut pas être exclu de la gestion du projet pédagogique. Ces conflits peuvent se régler de différentes manières, par la discussion d'abord. En essayant de convaincre. Il faut seulement veiller à le faire dans un respect mutuel des positions en présence. En tout cas, un conflit ne peut pas se régler de façon autoritaire ou en passant par le volet de la notation. Ensuite, la direction doit prendre ses responsabilités. En revanche, dans le cas où tout à été tenté et que le conflit débouche néanmoins sur une impasse, il faut se résoudre à trancher. Sans cela comment une direction pourrait-elle assurer aux étudiants la validité de ses formations ?

Thierry Riboulet pense que le coordinateur du projet pédagogique ne doit pas sortir de son rôle et rester dans le domaine de la pédagogie. Il raconte alors, qu'il a eu des divergences avec un ou deux professeurs, mais qu'il n'y a pas eu conflit, car tout s'est réglé au travers des discussions collectives. Ces enseignants comprenant très rapidement qu'ils ne s'y retrouveraient pas dans les options décidées collectivement. Ce sont eux qui, de leur propre chef, ont pris l'initiative de la rupture. Par contre, il peut y avoir d'autres types de conflits, dans d'autres domaines que la pédagogie. Il y en a eu ici ou là. C'est en ce sens qu'il faut être vigilant et ne pas laisser d'autres conflits déborder dans le domaine de la pédagogie.

Stéphane Alaux explique que si dans son école, un conflit venait à survenir, son premier mouvement serait de s'informer, auprès des élèves, de leurs délégués et auprès des enseignants. Puis il faudrait évaluer les incidences et la portée de ce conflit, pour essayer de le résoudre. Là où le risque de conflit devient préoccupant, c'est quand ses incidences "financières" dépassent les moyens dont on dispose. C'est un vrai problème, car bien souvent on est amené à mettre en place des actions sans en avoir véritablement les moyens. C'est là, que le risque du conflit est le plus menaçant et le plus difficile à gérer. Dans l'absolu, lorsqu'on a tout tenté pour sortir d'un conflit par le haut, sans que personne ne se sente lésée, eh bien, parfois il faut se résoudre à trancher.

Un représentant de "LA BOITE VOCALE" à Tours, intervient pour dire que, dans l'échange auquel il a assisté, il a été frappé par la divergence de points de vue exprimés à la tribune, notamment entre Guillaume De Chassy et Stéphane Alaux. Celui-ci disant par exemple, qu'il ne se préoccupe pas de l'artistique tandis que Guillaume De Chassy va jusqu'à mettre des programmeurs et des professionnels dans la salle lors de l'évaluation des élèves ?

Stéphane Alaux répond, que pour lui, c'est la règle au CIAM : l'école ne souhaite pas privilégier une esthétique par rapport à une autre. Aussi, se place-t-il dans une posture de "neutralité" absolue sur le plan des esthétiques, des genres ou des styles. Ce choix revient aux élèves, et à eux seuls, en fonction de leur sensibilité, de leur culture. Et c'est à partir de ce choix, que l'on peut travailler. Il raconte qu'il y a quelques années, l'école avait intégré au cursus de formation un module de production de concert. Les résultats ne se sont pas révélés probants, sans doute du fait que l'expérience n'avait lieu, et ne pouvait avoir lieu, qu'une fois par an. Aussi l'école a dû faire marche arrière.

En guise de conclusion, Thierry Riboulet souligne le besoin de poursuivre le travail d'inventaire afin de dresser un état des lieux de l'enseignement de la musique. Pour cela, il est nécessaire de partir des fonds communs et des valeurs partagées entre les différentes esthétiques défendues par les uns et les autres. Ce sont ces valeurs qui constituent le socle commun de l'action de tous.



#### **ATELIER 4**

### **"Formation : Enseigner, accompagner, conseiller, encadrer : Y aurait-il plusieurs métiers" ?**

*"L'école de musique n'est sans doute pas le seul lieu de formation. De multiples façons de se former existent. Quelles sont les spécificités de ces différentes démarches d'apprentissage et quel serait leur socle commun ? Quelles compétences et qualifications sont attendues du côté des musiciens, des musiciens - enseignants, des animateurs, des formateurs, des encadrants,... ? Que recouvrent ces termes ? Comment s'entendre sur les mots ? La formation de formateurs prend une dimension essentielle ; pourquoi et comment en définir les objectifs ? Quelles sont les perspectives de ces professionnels, en terme d'emploi, mais aussi de valorisation et de reconnaissance de leurs compétences, leurs savoir-faire, ... ? "*

Animateur : Gérard **AUTHELAIN**, Président de l'Agence Musiques et Danses en Rhône-Alpes

Contributeurs :

Philippe **AUDUBERT**, Responsable des formations à Tremolino (Nantes), Membre du collectif

Bob **REVEL**, Directeur Cité des Arts, Chambéry

Pascal Nicolas **LE STRAT**, Sociologue

Rapporteur : *Gérôme **GUIBERT**, Docteur en sociologie, chargé d'études (chercheur au LISE - CNRS)*

Pour introduire cet atelier, Gérard Authelain dont on connaît le travail fondateur sur la formation dans les musiques actuelles, a rappelé qu'il effectuait actuellement une enquête sur "musiques actuelles et jeune public". Faisant référence au glossaire distribué à chaque intervenant, il mettait en évidence la polysémie des termes employés dans le secteur et leurs significations qui pouvaient diverger en fonction des pays et des langues. Ceci pouvant conduire à des ambiguïtés de contenus.

Plusieurs contributeurs ont mis en évidence que maintenant que les diplômes étaient posés (DE et CA), que de nombreux enjeux idéologiques étaient en partie désamorçés, les personnes impliquées dans la formation des musiques actuelles pouvaient entamer des discussions plus sereines sur l'articulation entre les différents acteurs ou types de structures. En ce qui concerne les enseignants et les formateurs, le but était d'élaborer un "socle commun", une "carte de visite", base d'une polyvalence nécessaire dans la pédagogie permettant de répondre à la pluralité de la demande des apprenants.

I - Pascal Nicolas Le Strat, après s'être défini comme "un sociologue du travail" proposait une intervention en 4 points :

1) Il montrait que, derrière les pratiques artistiques, existaient des logiques de travail et un ensemble d'activités, qui pouvaient avoir un impact sur la formation. La multiplicité des activités des "formateurs

en musiques actuelles", en amont et en aval de la pratique sont décisives. Elles se croisent en plusieurs axes :

- un axe "administrativo - institutionnel",
- un axe de coordination et de coopération,
- un axe qui doit tenir compte de l'environnement urbain au sein des pratiques artistiques.

Il se demandait comment la formation centrée avant tout sur la pratique peut prendre en compte l'activité dans son ensemble et estimait nécessaire de se questionner sur des modèles adéquats allant dans ce sens.

2) Il mettait en évidence le fait que les praticiens cherchaient le plus souvent, aujourd'hui, à réfléchir, à prendre du recul, à acquérir une réflexivité concernant leurs activités. Il observait par exemple qu'une partie d'entre eux retournaient à l'université, vers les sciences sociales principalement. Ces questionnements sur le sens de la transmission de savoir concernent le registre de la professionnalité.

Alors que la professionnalisation, question dorénavant commune, concerne les formes d'intégration et convoque le registre de la dextérité, la professionnalité cherche à mettre en discussion les valeurs, le bien fondé de l'activité. Ces préoccupations étaient autrefois posées de manière informelle, elles le sont de plus en plus aujourd'hui dans le cadre de formations spécialisées.

3) Dans sa troisième partie, en s'adressant au secteur des "musiques actuelles", Pascal Nicolas Le Strat soulignait que "les activités des M.A. sont au cœur du développement des métropoles". Il y a présence nouvelle des activités de création dans la ville, une dynamique collective qui lui est inhérente.

Il existe une véritable force de travail qui est constituée par ces activités. Il y a maints exemples de cet état de fait, tels que "Quartiers libres" à Montpellier, manifestation riche faisant appel à de nombreux savoir-faire.

Aussi, on peut se demander en quoi la formation pèse sur la professionnalisation ? Quels types de métiers existent ? Quelles sont leurs conditions d'exercice ? Il faut se questionner sur les différences de statuts ou le rapport à la précarité.

4) Dans son dernier point, Pascal Nicolas Le Strat se demandait comment les métiers de la formation pouvaient s'intégrer à d'autres métiers ressources tels que l'accompagnement, le conseil, ou l'expertise. Quels étaient leurs rapports ? Il s'avère en fait que tous ces métiers, toutes ces qualifications, contribuent au développement du secteur, mais un problème de coordination perdure au sein du système.

Ceci est valable ailleurs, mais en comparant la formation dans les musiques actuelles à celle d'autres secteurs d'activité, il constatait, en guise de conclusion, la faible présence de la santé, de la médecine jusqu'à la psychologie du travail. La souffrance pourtant lui semble être une notion qui a son importance. Or ce sont les formateurs, en tant que tuteurs qui, bien souvent, et par défaut, pallient cette carence du soignant.

II- Philippe Audubert, responsable des formations à "Tremolino" (Nantes), commençait en faisant référence au travail de Gérard Authelain. Il se rappelait qu'en 1997, on se demandait si les débats autour de la formation aboutiraient à la création de diplômes spécifiques. Les acteurs voulaient à l'époque poser la question des qualifications dans l'exercice de la formation non pas telle qu'elle était posée à l'époque, mais plutôt telle qu'elle est plus sereinement abordée aujourd'hui.

Si, dans la pluralité de l'offre de formation, il coexiste nombre de statuts et d'actions hétérogènes, le plus important est de se demander, pour chaque dispositif construit, "à qui s'adresse-t-on" ?

On ne doit pas "penser le musicien" selon un schéma général, mais plutôt chercher à traiter spécifiquement la pluralité des demandes. Le public à qui l'on a à faire est très varié. Lorsqu'on fait des typologies, on rencontre sans cesse des "entre-deux", etc. Par exemple, si on prend le critère d'âge, on peut avoir à faire à des enfants, à des adolescents aussi

bien qu'à des personnes du troisième âge.

En terme de rapport à la carrière musicale, les uns envisagent une pratique professionnelle, d'autres ne savent pas où ils vont, d'autres encore pratiquent la musique comme un loisir. Par ailleurs, du point de vue de la configuration de la pratique, certains arrivent structurés en groupes, d'autres seuls ou en collectifs associatifs. Il faudrait pouvoir mieux connaître ces publics en multipliant les enquêtes.

Par ailleurs, les besoins émanant du public sont eux-mêmes divers comme Philippe Audubert en témoigne à travers la structure dans laquelle il officie : "Tremolino". Si l'on prend le cas de l'enregistrement, certains sont à la recherche de conseils sur les divers types de studios ou sur les étapes d'enregistrement d'un disque ; d'autres recherchent des informations sur les lieux de concerts. Il existe aussi un public qui veut apprendre mais là encore, les sollicitations sont diverses. Si les uns désirent comprendre quelques notions de bases, il existe aussi des musiciens qui aimeraient acquérir un statut d'excellence, une dextérité de l'interprétation.

En résumé, Philippe Audubert constate donc que les sollicitations sont très différentes les unes des autres. Or il estime que les réponses proposées par les organismes impliqués dans la formation sont de deux types : le cadre diplômant et les autres.

En ce qui concerne le cadre diplômant, on pourra dire, en schématisant, que le CA (Certificat d'Aptitude) serait "le prototype" et que le DE (Diplôme d'Etat) serait "la fabrication en série". A ces éléments les plus reconnus, il faudrait ajouter les BEATEP (Brevet d'Etat) option musique ainsi que le diplôme d'intervenant en milieu scolaire.

En dehors du cadre diplômant, de nombreuses formations qui privilégient l'expérimentation, la réflexion, existent également. L'intervenant cite le cas du "Collectif", un ensemble d'organismes qui cherchent à répondre à des besoins selon des dispositifs différents de celui d'un professeur qui oeuvre dans une école.

L'important est que la réponse ne soit monolithique. Si elle n'est pas unique, la réponse doit tout de même être réfléchie et appropriée. Par exemple, dans les métiers de l'"information - ressource", on disait auparavant au salarié "tu vas gérer l'information" mais ni la personne employée, ni le commanditaire ne savaient vraiment quelle réponse devait concrètement être donnée.

Les cheminements ont mûri, c'est le constat de ce colloque. En se rencontrant, les structures investies dans la formation peuvent mieux percevoir leurs limites et compétences réciproques, cerner les types de publics avec lesquelles elles traitent. Ainsi, contrairement à ce qu'on peut entendre parfois, vouloir former

avant tout des professionnels d'excellence n'est pas une vocation scandaleuse pour une école, c'est simplement un type de posture qui doit être complétée par d'autres types. Simplement, on doit se rappeler que la posture passe avant tout par la technique.

III - Jean-Charles François, directeur du CEFEDM Rhône-Alpes, en introduction de son propos, soulignait la difficulté de s'entendre sur des mots, des épithètes, des substantifs. En réponse à l'intervenant précédent, Il déclarait qu'au CEFEDM, "nous désirons revendiquer la totalité du champ de la formation, c'est une boutade, mais peut être est-elle sérieuse".

Historiquement, le CEFEDM se préoccupe du diplôme d'état, il s'est ainsi ouvert, progressivement, aux musiques actuelles. En 1993, le jazz est arrivé et en 2000, ce fut le cas du DE "musiques actuelles" et "musiques traditionnelles".

Jean-Charles François a développé trois points :

1) Il a souligné que l'approche des diplômés consacrés aux musiques actuelles était différente des anciens DE, caractéristiques du "classique" qui concernaient des spécialités. Pour l'ensemble des diplômés, le CEFEDM essaie de combiner les logiques de formation, leurs contenus et l'exigence de l'évaluation permettant l'obtention du diplôme. Cela passe, pour l'ensemble des DE, par une formation mixte : à la fois en terme de genres musicaux mais aussi de discipline (type d'instrument ou spécialité). Les deux approches sont vastes, elles nécessitent une mixité d'apprentissage.

Un genre musical ne doit pas s'imposer par rapport à un autre ; le CEFEDM pose l'hypothèse que les écoles de musique doivent être le lieu de rencontre de toutes les musiques : cela pose la grande question du "comment vivre ensemble". Il faut en effet éviter les ghettos du multiculturalisme à l'américaine, que Jean-Charles François a connu dans sa pratique de musicien et de formateur et dont il a perçu les limites.

2) Ce processus de formation, tel qu'il est défendu, remet en cause de manière prospective l'héritage des sociétés modernes, c'est-à-dire les notions de "label" et de "discipline". Les catégorisations sont réductrices : les classiques eux-mêmes n'aiment pas être appelés "classiques". Afin de permettre aux gens de circuler entre les catégories, il faut qu'ils se rencontrent. Des possibilités de circulation doivent être établies entre toutes les musiques. En fonction de son parcours, il faut développer, du point de vue du formateur, la notion de "carte de visite". Jean-

Charles François rejoint les propos de Philippe Audubert lorsqu'il insistait sur "le piège du monolithisme".

Aussi, en ce qui concerne les compétences pédagogiques des enseignants, on ne doit pas être en mesure de n'enseigner qu'une seule esthétique, ou qu'un seul instrument. Il faut un champ de compétence le plus large possible, synonyme de passage.

3) Comment dans ces conditions, doit-on définir les métiers ? Pour Jean-Charles François, ils doivent plutôt être envisagés comme des champs d'interventions. Cela ne sert à rien de créer un nouveau métier dès qu'un besoin qui paraît nouveau se fait sentir. Il faut plutôt, selon notre contributeur, élargir. Il envisage la "médiation de la musique" comme métier, endroit où les gens seraient capables de changer et d'investir un champ large. La demande est évolutive, les réponses doivent l'être aussi.

IV- Bob Revel, directeur de la Cité des Arts, à Chambéry a également souligné les enjeux terminologiques employés et s'est questionné sur la transversalité chronologique des acteurs impliqués dans la formation : comment envisage-t-on son métier à 30, 40 ou 50 ans? De quels types sont les évolutions ?

Le thème de l'atelier cumule les infinitifs : enseigner, accompagner, conseiller, encadrer... Si l'on prend ce dernier terme par exemple, il n'est pas, dans le Larousse, défini dans la logique qui nous intéresse. Cela est important car la valeur de désignation permet de définir les activités qui nous concernent ici, mais aussi de les préciser. Lorsque certains termes sont usés, on les change : Par exemple, dans le contexte de l'époque de création de la FNEIJ avec le CIM, l'IACP, l'AIMRA, le terme "école" était à bannir. On peut ainsi mettre en évidence des modes, des vogues, dans les termes, qui servent à définir une image, une philosophie.

C'est évolutions terminologiques existent aussi parce qu'il faut se différencier du voisin, afin d'obtenir des subventions. Ainsi, on peut penser qu'aujourd'hui, il est à cet égard intéressant de se situer dans la fameuse "émergence".

Autrefois, chacun avait un métier, qui était considéré comme le savoir faire d'une vie. On est, aujourd'hui, au contraire, obligé de multiplier les compétences. Les mêmes personnes adoptent des rôles différents en fonction du type d'emploi et l'employeur. Il y a une réalité de circulation des individus, comme des subventions croisées ou des partenariats différents : publics - privés.

Bob Revel prend l'exemple d'une configuration où une école de musique et une MJC travaillent ensem-

ble. Dans ce cas, un "animateur" en MJC peut être appelé "professeur" en école.

On peut prendre d'autres illustrations. Ainsi, dans les textes actuels des programmes du conservatoire on peut trouver des directives surprenantes : on peut à cet égard lire à propos du 2ème cycle : "il faut accompagner les projets individuels et collectifs des élèves, proposer des contrats de formations : pour les collectifs, comme les groupes ou les harmonies". Ce qui importe, c'est la nécessité d'une formation de base suffisante. Il ne faut pas s'enfermer dans une spécialisation parce que le public évolue dans sa demande. Bob Revel propose la notion de "socle commun" permettant la transmission de savoir dans des contextes différents

#### **MOMENTS DU DEBAT**

Pour Philippe Gauthier musicien et syndicaliste au SNAM :

Un certain nombre de représentations ont vécu, c'est l'avancé que ce colloque permet de constater. Par exemple, l'image de la FNEIJMA, qui était autrefois celle de la reproduction en France des écoles privées américaines formant des professionnels, a évolué. Il en va de même pour le collectif, autrefois considéré comme limité aux pratiques amateurs ou pour les conservatoires, qui donnaient l'impression, avec la création des diplômes, de vouloir rattraper le train de la formation dans les musiques actuelles.

Or avec ce colloque, on a eu du mal à différencier les intervenants en fonction de leur provenance de structure, ce qui est intéressant. Il en découle peut-être alors un nouveau problème : la diversité des structures ne semble plus être justifiée.

En réponse à Pascal Nicolas Le Strat, Philippe Gauthier estime qu'il faut différencier l'image que développent les villes et ce qu'elles sont réellement. Prenant l'exemple de sa ville, Nantes, il estime qu'il n'y a pas à Nantes un musicien de musiques actuelles qui exerce à plein temps.

- Selon René Gonzalès, chargé de mission "Musique et Danse" dans le Tarn, une évolution est nécessaire. Des lieux alternatifs existent mais quelle raison peut pousser à la mutualisation des moyens ? Les pouvoirs publics ne répondent pas toujours de manière adéquate

Patrick Vogel, formateur encadrant de studios de répétitions, a parfois l'impression qu'on réinvente des choses qu'on connaît déjà. L'important est de sortir, face aux apprenants de la conception de la "case vide", qu'on devrait remplir. L'idée n'est pas de "remplir des cases" mais de réaffirmer qu'on est dans un processus.

Pour Jean-Charles François, la dichotomie "enseignant/musicien" appelle la notion de médiation. Il faut des lieux qui ne se spécialisent pas uniquement sur la diffusion. Les conservatoires eux-mêmes revendiquent de pouvoir s'occuper d'accompagnement ou de diffusion. Ces transversalités changent la donnée du problème. Jean-Charles François ne veut pas trancher sur son identité, il se revendique doublement, musicien et enseignant. C'est la définition de sa profession réalisée de manière artistique.

Bob Revel estime qu'il faut tenir compte des projets et des individus. Chaque fois qu'il y a prise en compte par l'institution d'une esthétique nouvelle, des craintes s'expriment du type "vous allez tuer la vie associative !" ; il n'en est rien. C'est pourquoi les acteurs doivent se réinterroger, qu'ils soient associations, structures privées, pouvoirs publics, .... Il est nécessaire d'avoir un projet fondé. Par exemple, à la "Cité des Arts", à Chambéry, la mutualisation des moyens (entre arts plastiques et musique par exemple) donnent des résultats intéressants.

A propos de mutualisation, Philippe Audubert se demande si la bonne solution est qu'un même lieu cherche à prendre toutes les réponses. Prenant l'exemple nantais, il explique comment s'est montée une coordination territoriale entre un lieu de diffusion, "Tremolino" et une école de musique. Chacune des structures est indépendante mais dans le même temps, elles génèrent ensemble une vision cohérente à travers la mise en réseau de compétences complémentaires les unes des autres. Il estime que la notion de survie n'est pas neutre et que si les conservatoires prenaient tout (ce qui n'est plus d'actualité aujourd'hui, précise-t-il) les autres structures ne pourraient réagir.

Bertrand Dupouy, de l'ARA à Roubaix tient à mettre un bémol concernant les représentations des musiciens : ceux qui font 12 concerts par an et gagnent leur vie en donnant des cours parlent avant tout de leurs concerts. Pour qu'ils prennent conscience des enjeux et de l'intérêt de la formation, il faut qu'ils puissent participer à des échanges, à des discussions. Faisant référence aux apports de Gérard Authelain, Bertrand Dupouy pense que le musicien doit sortir de son statut d'ouvrier spécialisé lorsqu'il intervient dans une école, et intègre un projet qui n'est d'abord pas le sien. Il doit devenir partenaire.

Frédéric Voyer, chargé de mission "musiques actuelles" à l'ADDM Hautes-Alpes, se demande jusqu'à quand on va "charger la barque" des différentes compétences, missions, dossiers ou tâches que chacun doit remplir dans le secteur des musiques actuelles. Il réaffirme qu'on ne doit pas tout apprendre aux

musiciens. Pourquoi leur donner autant de "casquettes" ? Il semble y avoir un problème de définition des fonctions.

Michel Hubert, du CEFEDM Pays de la Loire, pense que ce qui fait problème dans les métiers de la formation musicale, c'est qu'on se prive des méthodologies d'analyse qui existent ailleurs.

Pour Pascal Nicolas Le Strat, des logiques de financement et d'intégrations existent avant tout dans les grandes villes, comme réponse aux demandes des classes moyennes. S'il y a constitution d'une force de travail (notamment par l'intermittence), il y a un silence, une précarisation. *Ce qui est troublant dans les mondes artistiques, c'est qu'on continue à travailler même lorsqu'on n'est pas payé.* D'autre part, on est en formation professionnelle continue. Des mesures, notamment de coordination, sont donc nécessaires.

Thierry Duval, du CRY à St Germain en Laye revendique un travail collectif. Il y a des pratiques différentes, on le sait. Il faut donc un travail d'expertise un peu œcuménique. Il faut demander aux personnes

impliquées les présupposés qu'elles mettent à leurs actions.

Michel Hubert constate avec regret la méconnaissance du milieu professionnel de la musique qu'ont les étudiants. Ils envisagent les cours individuellement et n'anticipent pas qu'ils seront un jour dans une relation de salariat. Or il y a de nombreuses évolutions dans l'accompagnement et les écoles. Des précisions et des éléments de réflexions sur les métiers peuvent être trouvées sur le site Internet : [www.Arcade-paca.com](http://www.Arcade-paca.com).

En conclusion, Gérard Authelain retient d'abord qu'il faut éviter la "ghettoïsation" dont parle Philippe Audubert. Il estime qu'un débat moins passionnel et passionné serait une bonne chose. Il émet l'hypothèse qu'un débat plus large que les préoccupations premières qui réunit l'assemblée pourrait être constructif.

Il précise enfin que, dans l'enquête qu'il réalise sur les jeunes publics, certaines certitudes sont remises en cause, d'où l'intérêt des questionnements. Il réaffirme que la "théorie de la case vide" est dangereuse. Il faut donner la possibilité à l'apprenant d'être actif.

1 - Authelain Gérard, La formation des musiciens pour le développement de la pratique des musiques actuelles, Paris, Rapport pour le Ministère de la Culture et de la Communication, 1997

2 - EMMEN (European modern music education network), Glossarium, [www.emmenet.org](http://www.emmenet.org)

3 - Comme cela a pu être amorcé par le CEFEDM Rhône Alpes en mars (" Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées ", Enseigner la Musique, Cahiers de Recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du Cnsmd Lyon) ou lors de ce colloque.



## ATELIER 5 "Carrières d'artistes : Quelles formations ?"

"Le contexte socio-économique a mis en évidence la nécessité de mieux organiser les filières de formation et d'insertion professionnelles. Quels sont les métiers, les emplois, les carrières d'artistes ? Comment prépare-t-on les candidats à l'activité professionnelle dans le domaine des Musiques Actuelles ? Quels types de formation continue peuvent être proposés aux artistes professionnels ? Comment s'expriment les besoins de la profession ? Comment croisent-ils les propositions des organismes de formation ? La formation est une part importante des activités des artistes. Elle est devenue un secteur à part entière : comment s'organise le lien avec les autres branches du secteur d'activité, et plus particulièrement avec celles du spectacle vivant et de l'édition phonographique ? "

Animateur : Laurent **BAYLE**, directeur général de la Cité de la Musique, Paris

### Contributeurs

Philippe **ALBARET**, directeur du COACH (Conseil Accompagnement des Chanteurs et des groupes)

Carole **ZAVADSKI**, déléguée générale CPNEFV-SV (Commission Paritaire Nationale Emploi Formation du Spectacle Vivant)

Christian **BORDARIER**, directeur artistique Wagram Music

Frédéric **VILCOQ**, conseiller régional d'Aquitaine, délégué aux cultures émergentes et délégué de l'ARF- concertation nationale musiques actuelles

Rapporteur : Jacques Olivier **DURAND**, conseiller artistique, écrivain

Pour introduire cet atelier, Laurent Bayle a souhaité recentrer le débat autour de la notion de "carrières d'artistes" : qu'est-ce qu'une carrière ?

Se qualifie-elle par sa durée ? Son homogénéité ? Sa capacité à rebondir par l'addition d'activités périphériques à la seule interprétation ?

Comment s'y prépare-t-on ? Quelles formations peuvent contribuer à sa réussite ? Est-on capable de qualifier les besoins ? Ces besoins croisent-ils les propositions actuelles ?

Quels sont les liens entre la formation et les autres pans de notre activité (spectacle vivant, industries, ...) ?

Précisant pour conclure son introduction, que ces questionnements nous conduiront sans doute à préciser d'autres notions telles que : qu'est-ce qu'un artiste ? Qu'est-ce qu'un professionnel ?

Dès le début de son intervention, Philippe Albaret, premier intervenant, a posé un constat, plutôt encourageant : "il y a 10 ans, la notion de formation était bannie du langage des artistes au nom du récurrent : un artiste, ça se forme sur les tas !".

Aujourd'hui, le discours est tout différent : ce sont les artistes, et pas seulement les jeunes artistes, qui demandent de la formation.

Dans la foulée, Philippe Albaret a souhaité "tordre le cou" à une idée reçue : "ne nous faisons pas croire qu'en matière de MA, la formation débouche sur l'in-

sertion professionnelle. Nous ne pouvons garantir un emploi à l'issue des formations".

L'objectif de l'employeur (on devrait dire l'addition d'employeurs) est ailleurs : c'est un privé qui engage des moyens importants sur un artiste auquel il croit et non un artiste qu'on chercherait à lui "placer". C'est à l'artiste de trouver ses débouchés.

En revanche, nous avons tous de plus en plus besoin de "structures pédagogiques" pour préparer et informer l'artiste sur les aides et les partenaires existants (aides publiques, réseaux de salles, organismes partenaires, ...) et l'accompagner dans ses démarches.

Philippe Albaret s'est ensuite efforcé de répondre "de la façon la plus simple" à quelques questions initiales :

1) C'est quoi les métiers des MA ? On peut les résumer en 6 verbes : jouer, chanter, écrire, composer, réaliser (en studio et sur scène), enseigner. Ils n'interdisent pas d'autres activités annexes au service de ces 6 activités fondamentales.

2) C'est quoi une carrière ? C'est un parcours fait de croisements où s'imposent des choix, de moments où l'on a besoin de se ressourcer. Les structures pédagogiques sont là pour accompagner les artistes tout au long de ce parcours, pour les aider à formu-

ler leurs questionnements, à y répondre et à adapter leurs contenus à la variété des demandes.

### 3) Comment prépare-t-on à ces carrières ?

"On ne prépare pas, on accompagne !" C'est à l'artiste de formuler ses besoins. La structure de formation doit être en capacité de l'assister à n'importe quelle étape de son parcours.

Une intervenante a, ici, demandé que soit précisé de quelle formation nous parlons ? Initiale ou continue ? (ce besoin de clarification reviendra plusieurs fois dans les débats).

Philippe Albaret de préciser que nous parlons bien de "formation continue, qui suppose acquise, une formation initiale"

### 4) Comment s'expriment les besoins ? Comment les croiser avec les offres ?

Dans leur expression tout au moins, les besoins correspondent aux offres, comme si l'existant créait la demande. On ne peut plus s'en tenir là : nous devons explorer de nouvelles pistes, faire de nouvelles propositions, imaginer de nouveaux contenus. Nos structures ne sont pas assez en phase avec une profession qui évolue beaucoup et très vite. Il nous faut nous rapprocher et multiplier les échanges avec les diffuseurs, les producteurs, .... Et de conclure, en affirmant : "Oui, la formation est en pleine croissance. Oui, elle doit s'inscrire dans le parcours de l'artiste pour l'accompagner au plus près de ses besoins. Oui, elle doit affiner ses contenus".

Dans le bref débat qui s'est instauré, un intervenant a insisté sur la notion de durée : "plus la formation est longue, plus la carrière est en mesure de rebondir". Insistant sur cette simultanéité de la durée (de la continuité) de la formation et de la carrière.

Après avoir précisé que de plus en plus de demandeurs de formation continue ont l'acquis d'une formation initiale, Philippe Albaret a ré insisté sur le moment adéquat de la formation: "il est illusoire de croire à l'utilité de la formation AVANT que l'artiste ait rencontré la scène, le public ; elle ne peut venir qu'APRES ces rencontres...initiales et...initiatrices".

Enfin de conclure par un petit cours d'histoire :

Dans nos métiers, la formation est toute jeune ; à peine 50 ans ! La première à en avoir vu la nécessité, c'est Mireille et son "Petit conservatoire de la chanson" qui a coïncidé avec l'importation par Eddy Barclay de la licence du vinyle qui a simultanément ouvert deux nouveaux besoins : la rencontre et la diffusion. Le tout correspondant, extraordinaire aubaine, à l'arrivée de l'argent de poche. Formation, diffusion, industrie. Déjà !

C'est par une présentation de la Commission Paritaire Nationale Emploi Formation du Spectacle Vivant (CPNEF-SV), trop peu connue des professionnels, que Carole Zavadski a introduit son propos.

Il existe une CPNEF pour chaque branche d'activité ; celle du spectacle vivant a été créée en 1993; l'audiovisuel vient de créer la sienne et les industries phonographiques s'y attellent.

La CPNEF-SV regroupe la quasi-totalité des organisations syndicales du spectacle vivant soit dix sept organisations (12 d'employeurs et 5 de salariés), couvrant les secteurs du théâtre, de la musique, de la danse, du cirque, des arts de la rue, secteurs public et privé. Elle a pour mission d'étudier et de proposer les instruments propres à assurer le développement et la sécurité de l'emploi, d'améliorer sa connaissance, mais également de promouvoir la qualification et la formation professionnelle.

C'est un lieu de concertation de débats, de réflexions et de préconisations. Il s'agit en effet, au-delà des logiques et des spécificités sectorielles, d'aller dans le sens d'une structuration globale, de définir une politique à caractère transversale. Pour ce faire, la CPNEF-SV a instauré des partenariats pérennes. En premier lieu avec les ministères de la Culture du Travail et de l'Education Nationale, mais aussi avec l'AFDAS et l'ANPE Spectacle. D'autres collaborations sont entretenues (CNV, centres de ressources, INSEE, organismes de formations, acteurs régionaux, etc.).

Initiatrice du Contrat d'Etude Prospectif du spectacle vivant, la CPNEF-SV a conduit un chantier important visant à améliorer les données statistiques sur l'emploi : "pour se structurer, il faut être capable de se compter !".

Elle a aussi établi une liste des formations diplômantes spécifiques au secteur et vient de lancer une étude visant à sécuriser les parcours professionnels de salariés confrontés à la reconversion.

Par ailleurs, elle rend un avis consultatif sur les certifications qui souhaitent être inscrites dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles.

Pour Carole Zavadski, aborder la question des besoins de formation, c'est s'interroger sur le lien emploi/formation, ou comme le dit l'intitulé de l'atelier, entre "carrières" et "formations". On est dans un secteur où le pluriel s'impose car les possibilités de carrières sont multiples et les profils des salariés très différenciés.

Cependant au travers de l'association de ces deux termes, les questions du rôle de la formation sont posées : la formation professionnelle permet-elle d'asseoir une carrière ? Quel est l'effet de la forma-

tion ?

Et d'avouer que cet aspect est difficilement observable actuellement. Néanmoins, depuis une dizaine d'années, les interrogations des professionnels ont évolué. On ne s'interroge plus sur la pertinence de la formation : est-il nécessaire de se former pour être professionnel dans le spectacle ? Mais sur les besoins : quelles formations faut-il créer afin de répondre à un manque ? Ou : quelle formation est-il préférable de suivre ?

En professionnelle de la sociologie, Carole Zavadski appuie son analyse sur quelques repères chiffrés, rappelant que les musiciens/chanteurs constituent la plus importante population artistique du spectacle vivant, avec 35 300 artistes. Parmi eux, 35 % ne toucheraient pas d'indemnisation chômage et seulement 28 % auraient travaillé comme interprète ou compositeur plus de 78 heures.

En 2002, 11% des artistes musiciens et du chant ne touchaient que le RMI (contre 8% de RMIstes parmi les comédiens). Constat cette fois un peu plus positif, ils seraient 34 % à avoir une formation initiale d'un niveau Bac + 2, ... mais on ne dit pas leur spécialité !

Les données de la Caisse des congés spectacles (CCS) confirment cette tendance : importance des effectifs et forte précarité de l'emploi. En 2001, la CCS comptabilisait 23 270 musiciens/chanteurs (ce qui représente 37 % des artistes)... Mais 33 % de l'emploi serait localisé en Ile de France.

Derrières ces données quantitatives sur les effectifs, on sait combien les profils sont multiples, tant en terme d'origine sociale, d'âge, que de revenus. Des précisions seraient à apporter, notamment sur la mobilité des professionnels entre les formes d'emploi (intermittent/permanent) et les secteurs d'activités (spectacle, disque, socioculturel, enseignement, ...).

Si ces quelques chiffres soulignent le poids qu'a pris le secteur de la musique dans le spectacle vivant ils disent surtout combien les besoins en formations professionnelles sont importants. Reste à savoir s'ils sont convenablement pris en compte.

Côté employeurs, en 2004, l'AFDAS comptabilisait 12 970 entreprises cotisantes dans le spectacle vivant. Parmi elles, 96 % ont moins de 10 salariés permanents et, 51 % n'auraient aucun salarié permanent !

L'éclatement et l'émiettement au niveau des entreprises en dit long sur la fragilité économique de secteur. On parle même d'une précarité commune aux salariés et aux entreprises qui tous deux font l'objet d'un fort turn-over.

Comment dans ce contexte socio-économique faire émerger les besoins de formation ?

Dans une optique "classique" d'analyse du travail, de l'évolution des emplois et des qualifications, l'analyse des besoins doit être effectuée directement par les employeurs qui sont mieux que quiconque en mesure de mettre en adéquation le profil des salariés et l'activité. Or, dans le spectacle, les employeurs fonctionnent selon d'autres logiques, notamment financières, et donc sur d'autres valeurs.

De plus, les entreprises du spectacle ne sont pas en capacité d'assurer la fonction de gestion des ressources humaines. Ajoutons que la généralisation du salariat intermittent qui rend les individus mobiles et polyvalents, ne favorise pas cette mise en équation. La main d'œuvre se distribue au niveau de la branche. Du coup, les salariés sont "entrepreneurs d'eux même" : ils doivent développer de façon autonome un projet professionnel individualisé et gérer leurs carrières.

Qui aujourd'hui est en capacité de se projeter à long terme ? Qui a une bonne visibilité de son avenir, de sa trajectoire ?

Ainsi, de fait, la question de l'identification des besoins de formation est renvoyée à d'autres types d'acteurs. Et en tout premier lieu aux partenaires sociaux, légitimés de par le fait qu'ils ont en charge la question des droits liés au travail et à la formation professionnelle, à la protection sociale et à la solidarité professionnelle. Cependant, ils ne disposent eux-mêmes d'assez peu d'informations concrètes et prospectives sur les besoins. La tendance est désormais aux études sectorielles au travers d'enquêtes portant sur les adhérents. ; mais la prise de conscience est réelle : tout le monde semble d'accord pour dire la question de l'emploi et de la formation doivent s'aborder de front.

La mutualisation des moyens joue un rôle essentielle pour ce type de professions où la mobilité est générale (d'un emploi à un autre, d'au secteur à un autre). Et l'AFDAS, à la fois en contact avec les salariés permanents et intermittents et avec les entreprises mais aussi grâce à ses missions de gestion des actions de formations (CIF, Plan de formation, alternance, etc.), de conseil et d'études, doit avoir à l'avenir un rôle moteur.

Le fonctionnement actuel va trouver un prolongement dans un partenariat renforcé CPNEF-SV/AFDAS. Des priorités et des orientations seront définies et mises en oeuvre sur la base des travaux quantitatifs et qualitatifs à travers la création d'un "Observatoire prospectif des métiers et des qualifications".

Pour terminer, Carole Zavadski rappelle que la CPNEF-SV s'attache à améliorer la structuration de l'offre de la formation professionnelle. Ce qui sup-

pose, au delà d'une meilleure appréhension des besoins de formation, d'améliorer la lisibilité de l'offre de formation.

Cette amélioration doit être entendue d'abord en terme d'état des lieux de l'existant. Il s'agit de disposer d'une cartographie précise de l'offre de formation initiale et de formation continue, qui différencie les publics (amateurs, professionnels), les objectifs (initiation, qualification, perfectionnement, reconversion) et les modalités (stages courts, long, collectifs, certifiants, en alternance, etc.). L'amélioration de la lisibilité de l'offre nécessite une reconnaissance et une validation par la profession.

Différentes voies sont possibles : la création de certifications (diplômes, titres, Certificats de qualifications professionnels), d'agrèments et de conventions ; mais aussi l'inscription dans les conventions collectives et les textes statutaires, la reconnaissance effective par les entreprises, ....

Le chantier s'ouvre ; il concerne toute la chaîne des acteurs : profession, institutions, collectivités, écoles et organismes de formations, ....

Directeur artistique chez "Wagram Music", Christian Bordarier a, lui aussi, avant de démontrer "l'importance de la formation pour les maisons de disque", appuyé son propos sur quelques données chiffrées "dont on ne peut faire ... l'économie".

Le marché du disque français ne se porte pas si mal puisqu'il est au 4ème rang mondial ; mais 90% de ce marché est aux mains des 4 majors multinationales ; les 10% restant étant tenu par des indépendants, certains étant d'ailleurs distribués par les majors. (Selon d'autres sources (ndlr), ces chiffres doivent être corrigés ; la répartition serait plus proche de 70/30) .

Par comparaison, 60% de la production française est assurée par les producteurs indépendants.

Comment est structuré ce marché ?

Il est "coincé" entre "l'état des médias" (presse, radios, télé) hyper concentré et "l'état de la commercialisation" qui ne l'est pas moins, puisque 60% des ventes sont assurées par la grande distribution, mais avec seulement 10 000 références, chiffre en permanente réduction.

Sur les 40% restant, la FNAC (25%) et Virgin (18%) se partagent les plus grosses parts du gâteau, le reste représentant l'activité des indépendants. En revanche, ces 40% ont entre 80 et 90 000 références.

On notera pour info, qu'il y a 5 ans la FNAC avait encore 180 000 références !

Toute interrogation sur le développement d'une carrière d'artiste doit tenir compte de ces chiffres qui loin de négliger la formation en révèlent l'importance accrue.

"Aujourd'hui, quand "on signe" un artiste, on a besoin qu'il ait intégré un certain nombre de facettes de ce métier : management, édition graphique, tourneurs, ... que nous n'avons plus le temps d'assumer".

Notre problème est moins la production du disque que de faire savoir qu'il existe dans le peu de temps qu'il a pour se faire connaître.

Nous, ce que nous pouvons essayer de faire, c'est aider cet artiste pour le faire progresser dans certains domaines : voix, arrangements, maquettage, ....

"Et là, nous avons besoin des organismes de formation, afin qu'ils nous aident dans cet accompagnement".

Nous sommes de plus en plus confrontés aux réalités du marketing et de l'urgence :

Il y a quelques années, le budget de production était à peu près égal au budget promotion ;

Aujourd'hui, le budget marketing est 5 fois supérieur au budget production. De plus, il doit être intégré très en amont (6/8 mois) afin de coïncider avec la sortie du disque dont la présence dans les bacs est de plus en plus courte (1 mois) pour trouver son public.

Le débat qui s'est alors installé s'est centré sur la nécessité de trouver, devant cet état de fait, d'autres pistes de travail. Plusieurs intervenants dont Emma Roche de la région PACA ont apporté leur témoignage et formulé des souhaits :

"Il nous faut, aujourd'hui, travailler ailleurs, autrement. Peut-être sur des territoires plus restreints (les régions), avec d'autres partenaires : producteurs indépendants (ils sont 143 en Rhône-Alpes), collectivités publiques, autres circuits de distribution, ..."

"Nous devons aussi tisser d'autres liens, jouant plus sur la complémentarité et la synergie, avec les lieux de diffusion du spectacle vivant ; multiplier les opérations de résidences et d'accueils d'artistes".

"Il faut plus s'appuyer sur notre réseau de scènes qui est le plus important d'Europe et inscrire la vie des disques dans une durée différente de l'actuel carcan".

Christian Bordarier a le sentiment qu'on va vers deux marchés parallèles : le marché de la grande distribution et le marché de l'auto - production.

Autre débat qui s'est engagé, quoiqu'en marge de notre thème : le disque n'est pas seulement un produit mais une œuvre d'art, au même titre que la scène ; il faut concevoir sa promotion en tant que telle".

"Le spectacle est-il l'outil de promotion du disque, comme on l'entend de certains, ou est-ce l'inverse ? Ou, sont-ils tous deux les deux versants d'une même œuvre ?"

Il semble que selon le point de vue où l'on se place (artiste, producteur, diffuseur), la réponse ne soit pas la même : "si on n'a pas les mêmes enjeux, peut-on avoir les mêmes objectifs ?" Laurent Bayle soulignant ici, certaines ambiguïtés, voire des ... non-dits stratégiques".

Mais tous semblent enclins à souligner la nécessité de changer certaines modalités d'action.

Une voix s'élevant en conclusion, pour pointer "la nécessité de formation des diffuseurs".

Frédéric Vilcoq, conseiller régional d'Aquitaine, délégué aux cultures émergentes a, dès son propos introductif, "surfé" entre lucidité et optimisme.

Soulignant "la faible légitimité et reconnaissance des esthétiques musicales actuelles dans les politiques culturelles et de formation professionnelle", il s'est plu à relever "l'actuel changement de positionnement des collectivités locales" et ... l'émergence d'une réflexion qui se met actuellement en place au sein de certaines collectivités et notamment au sein de l'Association des Régions de France (ARF) et sa concertation nationale pour le développement des musiques actuelles.

Ne nous leurrions pas, les budgets culturels de régions sont encore très faibles (2 à 8% des budgets globaux) au regard de ceux des départements et de certaines grandes agglomérations. Quant à la place des dispositifs dédiés aux musiques actuelles, à l'intérieur de ces budgets, elle est très marginale (8% en Aquitaine) malgré un accroissement constant, c'est un domaine très neuf pour une grande majorité d'élus.

Par ailleurs, les collectivités locales - départements et régions - ne disposent pas d'une compétence générale en matière culturelle. Dès lors, elles sont libres de déterminer leur niveau d'intervention : "tout repose sur la volonté d'un élu ou d'une équipe ; si on ne veut pas faire, on ne fait pas !"

Toutefois, le pouvoir des régions en matière de formation a été étendu aux enseignements artistiques spécialisés, avec notamment la création d'un diplôme national unique (DINOP) se substituant aux actuels diplômes d'établissements. Mais il s'agit d'un diplôme d'orientation professionnelle et non d'un diplôme de qualification, ce qui n'est pas conforme au Plan Régional de Formation qui a pour objectif une sortie sur un métier. Nous aurons à résoudre

cette contradiction.

La récente crise de l'intermittence a cependant réveillé la conscience et l'interrogation des élus sur un secteur mal connu et sur une réalité de l'emploi inquiétante.

Au-delà du problème de l'emploi cette crise est aussi le symptôme d'une crise plus globale : celle de la place de la création et de l'artiste dans la cité.

Cette crise a eu pour effet de susciter des concertations multiples sur la faiblesses des dispositifs actuels ; sur le fait que ceux qui existent le sont en marge des grands schémas de formation ; sur la nécessité de mettre fin au fossé existant entre "les arts institués" et ce qu'un ancien directeur régional des Affaires Culturelles Aquitaine nommait "la culture institutionnelle invalide".

Comment sortir de cet état de fait ? Comment faire bouger les choses ? Comment intégrer la vitalité des émergences artistiques au sein de nos politiques culturelles ?

En faisant évoluer la mentalité des élus, afin qu'ils ne se cachent plus derrière la dichotomie secteur public/industrie musicale, se donnant ainsi le prétexte à une non intervention ; en leur démontrant que ces musiques et leurs métiers génèrent une activité économiquement viable et socialement positive.

En revoyant la politique culturelle de l'Etat qui, au regard des montants financiers alloués, minorent ces expressions au profit des arts institués.

En réunissant autour d'une table tous les acteurs concernés par ce secteur pour inventer une cohérence, des modes de fonctionnement et des dispositifs nouveaux : au sein des collectivités, en faisant travailler ensemble les services économique, culturel et de la formation ; mais aussi à l'extérieur en y conviant les industriels culturelles, les diffuseurs, les distributeurs, ....

La reconnaissance de ces esthétiques ne peut passer que par leur inscription dans les dispositifs et schémas de développement. Tout le reste n'est que discours de dupes.

Au-delà du discours, l'Assemblée des Régions de France travaille sur un livre blanc pour la mise en place de "nouveaux critères de subvention et de nouveaux outils d'intervention prenant en compte la spécificité du secteur et ses besoins" (studios de répétition, résidences, ...).

"Comme nous devons faire venir les économistes sur le champ culturel, nous ne devons plus être frileux pour intervenir sur le champ économique de l'édition

musicale".

"Parmi les propositions auxquelles nous réfléchissons, il y a, face à la quasi disparition du réseau des disquaires indépendants, la possibilité de nous appuyer sur les réseaux des libraires auprès de qui nous intervenons en soutien à l'investissement. Des distributeurs comme "Harmonia Mundi" qui interviennent dans les deux secteurs du livre et du disque, pourraient être des partenaires efficaces pour valoriser les productions en régions".

C'est là une piste de recherche concrète, parmi d'autres, qui témoigne du changement de mentalité évoqué plus haut. Et Frédéric Vilcocq, optimiste, de conclure :

"Nous devons avoir envers nous-mêmes, la même exigence que nous avons envers les acteurs des MA  
Au regard de la dynamique actuelle, je suis convaincu que dans 5 ans, beaucoup de choses auront changé !"

## ATELIER 5

Le mot de la fin est tout naturellement revenu à l'animateur, Laurent Bayle soulignant que "les MA ont tout à gagner à mettre en avant les points forts de leur spécificité ; quand on combat pour une reconnaissance, on doit avoir une position stratégiquement défendable qui n'oublie pas de valoriser ses points de croisements avec les champs voisins, notamment avec le champ classique. Dans notre questionnement des institutions, nous devons certes les interroger de l'extérieur mais aussi ne pas hésiter à les investir de l'intérieur".



## **ATELIER 6**

### **"Décentralisation et offres d'enseignement"**

*"Les enseignements artistiques sont un chantier majeur de la décentralisation. La soif d'apprendre la musique ne sera pas étanchée à la seule source de l'école publique de musique. De multiples propositions jalonnent le territoire. Comment les Collectivités Territoriales peuvent-elles objectiver socialement et culturellement les moyens qu'elles allouent à ce domaine ? Le poids de l'école publique de musique dans leurs politiques et la pression croissante de l'exigence citoyenne en matière de pratique artistique les obligent à une attention soutenue aux initiatives privées. Comment dans le cadre de l'organisation décentralisée, les collaborations des équipes pédagogiques et structures de formation, quels que soient leurs statuts, peuvent-elles s'organiser ? Quels outils conventionnels sont à mettre en œuvre ? Quels sont les critères d'évaluations pour mesurer la pertinence des résultats obtenus et optimiser le développement des actions ? Comment l'offre de formation peut-elle être lisible pour le public ?"*

Animateur : Jean François **BURGOS**, Fédération Nationale des Collectivités Territoriales pour la Culture

Contributeurs

Yvan **SYTNIK**, Coordonnateur de la cellule conseil "Enseignements Artistiques & Territoires"

Bernard **DESCOTES**, Directeur APEJS, Chambéry

Catherine **GIFFARD**, Sous-directrice des enseignements et des pratiques artistiques à la DMDTS

David **BRUNEL**, Rédacteur en Chef LINHA IMAGINOT, carrefour culturel, forum des langues, Toulouse

Benoît **BAUMGARTNER**, Directeur du CNR de Rennes

Rapporteuse : Lyliane **DOS SANTOS**, Directrice de l'ADDM 84

Avant d'aborder la question de la décentralisation et de l'offre d'enseignement, David Brunel évoque au travers de l'œuvre de Félix Castan (écrivain occitan) une théorie de la décentralisation culturelle. Il est difficile de réduire sa théorie à quelques mots mais il pose le principe que "l'idée de décentralisation est souvent pensée comme un simple déplacement d'un produit culturel, là où l'on souhaiterait participer à un développement plus interne au territoire concerné". Or, on pense la décentralisation à partir du centre dès lors qu'il faudrait accompagner cet acte de déplacement d'une "loi qui gouverne sans partage notre vie intellectuelle, notre conception de la culture, de la philosophie même dans laquelle nous pensons cela"; il faudrait l'accompagner d'une auto-critique.

"Décentraliser" ça n'est donc pas amener ailleurs ou plus loin, c'est sortir de la notion de province par le concept des villes capitales où une créativité permanente et pluridisciplinaire alimente un courant de pensée original, un débat critique.

Cette capacité de critique participe de l'idée qu'il faut faire avancer les arts sous cette critique. Pour que cette critique se développe, il faut faire appel aux militants qui doivent composer avec les moyens qui leur sont donnés en se détournant de la capitale. Il

faut échapper au champ magnétique central et créer d'autres pesanteurs, seule façon d'instaurer un dialogue de puissance à puissance et non plus de province à Paris.

L'exercice a, ensuite, consisté entre Catherine Giffard et Yvan Sytnik à préciser qu'en ce qui concerne les schémas départementaux d'enseignement artistique, il ne s'agit pas à proprement parler de décentralisation mais de "mettre en relief les nouveaux enjeux liés à l'enseignement artistique au regard de la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales". Cette loi prévoit que "les départements adoptent dans un délai de deux ans à compter de l'entrée en vigueur de la loi un schéma départemental de développement des enseignements artistiques dans les domaines de la musique, de la danse et de l'art dramatique".

Ce schéma, élaboré en collaboration avec les communes concernées a pour objet de définir les principes d'organisation des enseignements artistiques, en vue d'améliorer l'offre de formation et les conditions d'accès à l'enseignement.

Le département fixe au travers de ce schéma les conditions de sa participation au financement des établissements d'enseignement artistique au titre de l'enseignement initial.

La Région organise et finance le cycle d'enseignement professionnel initial.

L'Etat procède au classement des établissements en catégories correspondant à leurs missions et à leur rayonnement régional, départemental, intercommunal ou communal. Il définit les qualifications exigées du personnel enseignant de ces établissements et assure l'évaluation de leurs activités ainsi que de leur fonctionnement pédagogique.

La loi implique donc une relation nouvelle entre les collectivités territoriales puisqu'elle introduit trois éléments :

- la définition des missions des établissements,
- la création d'un diplôme national et non plus des diplômes d'établissements,
- la nécessité de préciser le rôle de chaque collectivité publique dans l'enseignement artistique.

Ce qui impliquera des logiques de concertation nouvelles entre Conseils Généraux et Conseils Régionaux d'une part, et, d'autre part, des complémentarités entre les établissements et des collaborations entre les établissements et les collectivités locales entre elles (et pas forcément avec l'Etat).

La loi induit l'idée de développement de l'enseignement artistique également porté par les Régions dans la mesure où ces dernières intègrent le 3ème cycle et les plans de formation professionnelle.

Cela posé, cet atelier s'est attaché à préciser les logiques d'intervention des collectivités territoriales au plan de l'enseignement artistique et Yvan Sytnik a insisté sur la notion de processus enclenché au travers de ces schémas pouvant s'appuyer sur l'outil ressource mis en place par la mission "Enseignement et territoire". L'état des lieux a valeur d'addition d'expériences, de réflexion collective, d'échanges, de débats et de recherche dans cette diversité de solutions nouvelles. Cette somme d'expériences concourent à mettre en œuvre une politique d'aménagement du territoire.

Pour rappel : 24 schémas sont en activité, 5 dans le domaine de la danse, 1 seul dans le théâtre, 15 départements sont engagés dans une démarche d'état des lieux.

Cette phase préparatoire à l'écriture des schémas est une étape méthodologique avant l'étape ultime de la mettre en œuvre sur ses aspects opérationnels.

Bernard Descôtes, directeur de l'APEJS de Chambéry, revient sur une question essentielle dans ces schémas : "quelle place pour le secteur des musiques actuelles dans la décentralisation et l'aménagement du territoire ?"

Lorsque l'on aborde la question de la formation et de l'enseignement des musiques actuelles, on doit d'abord exposer quelques réalités préalables :

- la première concerne le fait que les musiques actuelles ont fait leur entrée au sein des écoles de musique très récemment, par l'ouverture de département jazz et encore plus récemment par l'entrée des musiques actuelles amplifiées.

- la deuxième souligne le fait que la formation a été portée par le secteur de droit privé depuis 30 ans. L'institution prendra en compte ces enseignements tardivement en créant les statuts et les cadres d'emplois adaptés. Seulement 20 CA et moins de 100 DE sur environ 450 établissements CNSM, CNR, ENM, EMMA. Offre multiple où la place de l'initiative privée est majoritaire. Autant d'élèves dans les 30 écoles de la FNEIJMA que dans l'ensemble des établissements publics en MA.

- derrière cet apparent équilibre d'élèves, on trouve une diversité d'offres de formation dans laquelle le public et les élus ont du mal à s'y retrouver. Cette diversité souligne l'inégalité d'accès des élèves à l'enseignement et la prise en compte de la complémentarité qui pose accessoirement la question du déséquilibre dans les coûts de formation. On acte cette situation aujourd'hui et on doit travailler cette complémentarité. Comment cette complémentarité peut-elle être pérennisée ?

- à chacune des étapes le secteur des MA doit être associé à la concertation à l'analyse et aux propositions.

Deux outils juridiques inscrivent la reconnaissance : une sorte de "label" qui permet une meilleure lisibilité politique et pédagogique, repère citoyen dans l'offre de formation et d'enseignement (une commission par an). Le second est le conventionnement entre les structures publiques et privées (Chambéry, Tours, Valence, Avignon/Thor, Salon de Provence, ...).

Le plan de formation continue et la formation initiale portent des écarts de procédures, de langage et de cadre d'intervention. L'ouverture des marchés de la formation à la concurrence positionne les organismes de formation généraliste (GRETA, AFPA...) dans le secteur de la formation artistique. Il faut donc se pencher d'urgence sur la question des critères d'attribution des marchés en dehors des agréments et des budgets en privilégiant les équipes, la pédagogie, .... Doit-on laisser traiter la formation professionnelle comme une marchandise ? Dans le cadre des schémas départementaux, l'enseignement et la formation obligent à une distinction très claire des enjeux que posent l'un et l'autre dans la décentralisation notamment dans le rapport avec l'éducation artistique, l'enseignement artistique, la formation professionnelle continue.

Benoît Baumgartner a exposé sur la base des particularités territoriales qu'il a rencontrées dans ses parcours (Alsace, Savoie et Rennes aujourd'hui), les principes de collaborations existant autour des établissements et avec les différents équipements qui se posent à chaque fois différemment et évitent toute modélisation.

Revenant aux enjeux de l'enseignement des musiques actuelles sur le terrain, il a évoqué trois convictions :

- l'importance de définir les termes que l'on emploie : transmission - accompagnement - enseigner - éduquer - orienter - évaluer.

- l'enseignement public ne doit pas s'opposer à l'enseignement privé : ils sont complémentaires et peuvent devenir cohérents - Convention passée entre le CNR et une quinzaine d'équipements sur le territoire rennais.

- l'échelon territorial (commune, département, région) est le bon pour impulser des politiques concrètes au plus proche des acteurs et des réalités.

Ces schémas sont l'occasion d'impulser ou de traduire des échanges entre différents partenaires de l'agglomération : associatifs, institutionnels engagés communément dans une réflexion globale sur le développement des musiques actuelles. Mais elles permettent de se mettre en phase avec des réalités notamment le besoin de formation et l'acceptation pour des directeurs de le faire sur les musiques actuelles, pour dépasser les difficultés de langages.

Aujourd'hui l'enjeu est bien une forme de structuration entre tous les acteurs des musiques actuelles et une clarification de nos langages :

- . Oui à une pédagogie différenciée mais complémentaire

- . Oui à l'enseignement et à l'accompagnement

- . Oui à une pédagogie du contrat qui respecte la route de chacun et en même temps favorise la rencontre.

Jean-François Burgos ajoutait que ces concertations favorisent l'évolution des mentalités et l'identité territoriale.

Par ailleurs le rôle des enseignants est évoqué comme étant situé au cœur de ces schémas, comme personnes ressources en terme pédagogique et artistique. Ainsi pourront-ils prendre des initiatives dans le cadre de l'élaboration de ces schémas, sans risquer de heurter les organisations en place et réfléchir dans :

- le respect des identités,
- la reconnaissance des compétences respectives,
- la construction d'une collaboration définie.

Enfin le débat s'est orienté sur une double question :

- celle de l'articulation des compétences des collectivités territoriales qui ne dialoguent pas entre elles sur ces nouveaux enjeux.

- comment associer les différentes collectivités à ces schémas ? Comment intégrer les champs artistiques, les M A ou d'autres domaines artistiques comme le théâtre sans heurter personne ?

- se pose aussi la question des transferts de crédits de l'Etat, mis dans le réseau des "Etablissements classés", prévu en fin d'année 2007/2008 après lecture des schémas, sans crédit supplémentaire. Jean-François Burgos rappelle que si la mise en œuvre se fait à partir de l'existant, ceci nécessitera une assiette nouvelle : les communes principales financeurs de la culture devront faire face à un nouveau développement notamment financier dans le cadre du développement de ces schémas.

En guise de conclusion, faut-il souligner que les collectivités devront relever le défi de construire rapidement (en deux ans) des schémas d'enseignement artistique dans les trois domaines artistiques (musique, danse, théâtre) dont on espère implicitement des plus satisfaisants qu'ils porteront l'utopie encore non réalisée d'un enseignement artistique en paix avec la démocratie culturelle ?



## **ATELIER 7**

### **"Un projet artistique, culturel et social : l'école dans la cité"**

*"La place des musiques actuelles progresse dans les politiques publiques. Pour autant, les promoteurs de ces musiques continuent à interroger le sens à donner à cette reconnaissance récente et veulent anticiper ses effets sur leurs activités. Soucieuses de rester en phase avec la demande, les écoles de musiques actuelles, issues directement d'initiatives du terrain des pratiques où se côtoient très souvent artistes professionnels et musiciens amateurs, affirment leur volonté de continuer à servir le développement de la musique dans la cité.*

*En musiques actuelles, le projet artistique et culturel de la structure d'enseignement ne peut être isolé d'un contexte riche et complexe où se croisent des générations et des populations d'origines sociales très diversifiées.*

*Pour nourrir son projet, comment l'école de musiques actuelles s'insère-t-elle dans la vie de la Cité ? Au plan culturel, social, économique ? Quelles compétences doit-elle développer en terme de partenariats, d'initiatives ? A quel échelon géographique ?"*

---

Animateur : Alex **DUTILH**, Directeur du Studio des Variétés, Président de la commission nationale des musiques actuelles (1998)

#### Contributeurs

Jean **PERRIN**, Directeur de la culture de la ville de Reims, Président du Conseil d'orientation du CNV (Centre National de la chanson, des Variétés et du jazz)

Daniel **BEAUSSIER**, Président de la FNEIJMA, Directeur de l'EDIM

Laurie **BLAZY**, Coordinatrice du COUAC (Collectif d'Urgence d'Acteurs Culturels de l'Agglomération Toulousaine)

Edgar **GARCIA**, Directeur Chroma, ZEBROCK au bahut

Rapporteur : Paul Olivier **LAULANNE**, Directeur de la FAMDT

---

Avant de lancer le débat, Alex Duthil, Directeur du Studio des variétés, précise les contenus des mots de l'intitulé de cet atelier :

**Projet artistique** : on parle d'"éducation sensible" et ce qui est en jeu c'est le développement des personnes. L'éducation au sensible n'est pas complètement rationnelle et passe obligatoirement par une expérimentation échangée. Qui dit "expression" dit aussi "mise en forme" : mieux s'exprimer, se faire comprendre, jouer juste sont possibles si l'on maîtrise aussi comment être sur scène, gérer la relation au public ou à l'environnement technique.

**Projet culturel**: l'école dans la cité est un projet culturel à part entière. Les musiques sont un art de l'éphémère mais peut-être pas plus que d'autres formes artistiques. Les musiques actuelles sont aussi des musiques du patrimoine et de la mémoire et si c'est évident pour les musiques traditionnelles ou le jazz, c'est aussi valable pour le rock, les musiques électro. Il y a pour chacune, une histoire liée aux musiques qui l'ont précédée. On appartient à une famille artistique qui a des antécédents à quelques niveaux de reconnaissance ou de réalisation où l'on se trouve. Il

ya donc nécessité d'aborder ces questions de patrimoine et de mémoire. Il faut aussi s'inventer un présent. Et il faut essayer d'inventer un avenir.

"Former des gens qui savent qui ils sont, cela conforte leur identité, cela a une résonance sociale. Cela permet aussi des expressions collectives, on parle même de tribus, de communautés culturelles".

**Projet social** : l'école dans la cité a aussi des enjeux sociaux. Alex Duthil a cité en exemple l'enjeu des générations. L'école aujourd'hui n'est pas tournée que vers les jeunes. On ne donne pas les mêmes réponses aux jeunes, aux adultes ou aux seniors.

**Ecole** : l'école est obligatoire ... ou bien facultative comme une école de musique. Il ne faut donc pas oublier que l'école de musique fait "après", "avec", "à côté", mais de toute façon en rapport avec l'Education nationale. Et probablement pas assez en rapport avec l'Université. L'enseignement spécialisé est intimement lié à ce qui se passe dans l'Education nationale. Il faut penser la complémentarité, imaginer des ponts entre systèmes d'organisation et cela peut prendre une génération voire deux, si on est plus pessimiste.

Cité : Il y a une vie musicale avant la formation. Et l'on sait que plus il y aura de lieux de pratique, plus il y a aura un accompagnement. Les lieux de diffusion aujourd'hui cumulent souvent les fonctions de formation, de diffusion, de pratique. Il faut penser et organiser les synergies, analyser les besoins sur les territoires. La musique est synonyme de sensibilité, de fête, mais aussi de lieux de vie collective, de fractures, de crises. L'école participe à la construction des personnes, cela influe sur le rapport aux autres, sur leur existence. Vivre en s'assurant, c'est permettre de vivre ensemble. Pourquoi ne pas viser une égalité entre les équipements sportifs et culturels ?

Après cette mise en bouche et en définitions, l'atelier s'est poursuivi avec la présentation de 4 expériences :

Daniel Beaussier, directeur de l'EDIM, école installée à Cachan (94), met en lumière l'échelon géographique et les partenariats nécessaires à l'intégration d'une école dans la cité.

Edgard Garcia, directeur de "Chroma", association de Seine-Saint-Denis, présente l'opération "Zebrook au bahut", ou comment et pourquoi introduire les MA dans les collèges ?

Laurie Blazy, représentant du COUAC (Collectif d'Urgence d'Acteurs Culturels), développe l'exemple d'un collectif pluridisciplinaire d'acteurs culturels de l'agglomération toulousaine pour qui le développement culturel, les MA en particulier, sont un enjeu voire un lieu de conflits.

Jean Perrin, directeur de la Culture de Reims et président du conseil d'orientation du CNV, replace, à travers l'exemple de la "Cartonnerie", le secteur des MA dans l'ensemble des dispositifs culturels d'une cité.

Daniel Beaussier, directeur de l'EDIM et président de la FNEIJMA :

C'est bien en tant que directeur fondateur de l'EDIM et non comme président FNEIJMA, que je m'exprime ici, afin de donner à ces propos une dimension concrète.

L'EDIM (Enseignement, Diffusion, Information pour les Musiques) créée voici 20 ans, exprime de manière constituante par ses trois fonctionnalités, le souci d'inscrire le projet d'école dans la cité. En musiques actuelles, cette vision large est acquise de nos jours mais on peut s'interroger sur le fait que ceci ne le soit pas pour un conservatoire à dominante

classique : ainsi, nombre d'écoles de musique du Nord sont issues d'harmonies municipales dont la fonction dans la cité était évidente ; or, cela a parfois été oublié au profit d'un académisme clos.

Je vais commenter 4 points, tirés de l'intitulé ; l'école n'est intégrée dans la cité que si elle remplit sa fonction prépondérante : être une école digne de ce nom glorieux et millénaire.

Il faut en effet prendre garde aux dérives socio-culturelles, aux empilements séduisants de stages, concerts, résidences, ... qui peuvent masquer un vide structurel sur le métier premier de pédagogue.

Il est un outil pédagogique parmi d'autres qui est pour nous important : le "certificat d'études des musiques populaires" ; il s'agit bien pour le public jeune, de savoir "lire, écrire et compter" les musiques qui se jouent dans la cité.

D'autre part, le besoin de réalisation devant un "vrai" public, outil premier de ce type d'école, nous conduit à être présents dans la cité : ouvrir ses portes, porter sa musique sur d'autres lieux.

La fonction sociale (éthique) de la musique est extraordinaire. "Un orchestre qui sonne, disait Wayne Shorter est un très bon exemple de démocratie réalisée" : des règles très fortes acceptées par des participants libres et accueillants, ou qui le deviennent.

Comment l'école de musiques actuelles s'insère-t-elle dans la vie de la Cité pour nourrir son projet ? : Je m'appuierai sur l'exemple du projet "Chant/Sons" à Cachan.

Quelques données initiales :

Le public : 4 écoles primaires, 1000 enfants ;

Le processus en jeu : construire/déconstruire le lego musical des chansons ;

Chanter des chansons sophistiquées avec un orchestre interactif ;

Se promener dans des formes complexes comme un musicien d'orchestre ;

Expérimenter des situations d'improvisation collective ;

Jouer sur une vraie scène ;

Le répertoire/patrimoine : les grandes chansons ou auteurs traités en suite (pot pourri).

Les valeurs :

La durabilité : on commence la 5<sup>e</sup> année : "halte à la création mondiale unique !".

Le compagnonnage : se produire avec un orchestre d'artistes qui jouent le jeu de la rencontre.

Quelques résultats :

L'école du quartier le plus difficile "swingue" le plus, grâce à un chef de chœur "rock & roll" et la fierté d'être associée à un projet exigeant.

Notre cycle jeune est passé en 4 ans de passer de 30 à 180 élèves.

La culture rythmique des enfants de la ville a fait un bond énorme.

La Cité : quel échelon géographique ?

L'école FNEIJMA est souvent, par essence et nécessité, régionale. C'est le fruit d'une rareté à ce jour qui ne devrait pas durer car pour le public jeune, essentiellement de proximité, je reste convaincu qu'une école de MA dans chaque ville est une "évidence démocratique".

Il faut enseigner d'abord la musique que les gens écoutent, puis les emmener sur d'autres chemins. Le décalage entre le répertoire joué par les adolescents en conservatoire et ce qu'ils écoutent reste un non sens pédagogique absolu et néanmoins durable.

L'EDIM est une école en Ile de France, avec une spécificité forte, vu le centralisme français encore très vivace et le syndrome de mégalopole. La ville de Paris reste peu accessible pour la pédagogie publique, sans parler du secteur de la diffusion qui n'a souvent que mépris pour le travail de terrain. C'est au mieux une recette pour remplir les salles avec un public captif. Les villes de proche banlieue sont mangées par l'impact médiatique de Paris.

Cependant des niveaux appropriés existent que l'EDIM s'attache à développer et entretenir. Le recours à tous ces échelons est un gage d'enrichissement de compétences et aussi la certitude de ne pas être trop dépendant des revirements toujours possibles de tel ou tel partenaire. Cette vision large et concrète me semble être une clé pour pérenniser l'école dans la cité.

1. Le quartier : notre école est voisine d'une maison de quartier municipale, cela permet des actions de proximité très conviviales.

2. La ville : Cachan, lieu principal d'implantation depuis 1999 est une petite ville. Le partenariat est positif, mais la ville a peu de moyens pour une aide de fond.

3. La communauté urbaine du Val de Bièvres : cet échelon est de toute évidence plus adapté à notre rayonnement de base. Cette entité est cependant récente et si le public de l'école y est très présent, la construction d'un partenariat durable prendra du temps.

4. Les départements partenaires : Hauts de Seine et Val de Marne.

L'EDIM a travaillé pendant 14 ans avec le Conseil général des Hauts de Seine puis depuis 6 ans avec celui du Val de Marne.

Dans ce département, nous avons rencontré immédiatement une volonté de partenariat forte pour des actions de fond ou ponctuelles. L'arrivée de nouveaux responsables, en même temps que nous, a

sans doute permis cette disponibilité dans tous les domaines (subventions, stages, accompagnement de groupes, travail avec les festivals, "Sons d'Hiver", ...).

Notre DEM Jazz se fait en collaboration avec l'ENM de Bourg La Reine/Sceaux, située dans les Hauts de Seine, et nous poursuivons certaines actions avec ce département.

5. Les autres paramètres : au-delà de ces échelons traditionnels, la ligne de RER B reste concrètement un outil de rayonnement efficace bien que totalement informel. C'est une réalité fondamentale d'une école dans une grande ville, surtout pour le public jeune dépendant des transports collectifs.

6. La Région Ile de France : partant de pratiquement rien, on constate depuis 1998 une forte montée en puissance : plan de formation régional, aide à l'investissement, mise en réseau. Ce partenaire s'avère prioritaire pour la formation professionnelle.

7. Le niveau national : au-delà du recrutement d'élèves sur le territoire national, notre quotidien national est surtout représenté par les multiples actions structurantes de la FNEIJMA qu'il serait trop long d'énumérer ici.

8. Le niveau international : cet échelon est certes encore embryonnaire mais on retrouve les deux éléments du niveau national : une fédération européenne d'écoles (EMMEN) et des élèves de tous pays (Corée, Colombie, Europe, ...) amenant leur culture et histoire.

Quelles compétences doit-elle développer en terme de partenariats d'initiatives ?

Adaptabilité, innovation, acceptation de la concurrence/émulation, potentiel grand public.

Tout ceci ressemble fort au credo d'une entreprise sur un secteur libéral dans sa réalité implicite ou explicite. On a cependant l'obsession d'en faire un équilibre moral en privilégiant le maintien des équipes, l'optimisation des statuts, ainsi qu'un fonctionnement collectif. Notons enfin la nécessité d'avoir des partenaires complices et patients pour un développement durable (notre ENM partenaire est celle de Sceaux/Bourg La Reine suite au refus de celles des villes d'implantation initiale : Antony et Cachan malgré pour cette dernière une envie réelle limitée par un manque de moyens).

Edgard Garcia, directeur de "Chroma" présente l'opération " Zebrook au bahut ", une approche musicale au collège.

La musique est la première pratique culturelle des jeunes, dans une société qui connaît une musicalisation croissante, mais reste peu mélomane. A partir de ce constat, je propose de modifier le point de vue. S'attacher à "la reconnaissance des musiques actuelles par les pouvoirs publics", n'est-ce pas

d'abord travailler à ce que la société prenne la juste mesure de la place qu'y occupe la musique, et notamment de ce qui se joue dans le rapport massif et intime que nouent les jeunes avec elle ?

La musique, particulièrement les musiques populaires, sont une formidable entrée en culture. Massivement et immédiatement disponible, la musique rythme les étapes de l'adolescent. Il y trouve et/ou enrichit des éléments constitutifs de sa personnalité (les attachements dont parle le sociologue Antoine Hennion) et, souvent, leur prolongement dans d'autres domaines du savoir et de la connaissance. Elle fournit des codes, propose des rites, accompagne des initiations et des expériences individuelles et collectives. Elle est présente de façon souvent décisive (et sensuelle) dans la découverte du corps, de son propre corps.

Faire ces constats fonde-t-il la nécessité, une légitimité de l'intervention publique ? Oui. Principalement du fait que "soigner" cette entrée en culture et cette découverte de soi et des autres est une affaire capitale pour le monde des adultes et, partant, pour la société. Des individus riches de leurs connaissances, doués d'esprit critique et de curiosité, c'est le fondement d'une "démocratie cultivée", qui me semble dépasser les concepts de "démocratie et démocratisation culturelles". Face à de tels enjeux, nous mesurons tous les limites, vite atteintes, des logiques marchandes.

Quel mode pour l'intervention publique ? Ne dirigeant pas une école de musique, je me limiterai à pointer l'action culturelle, c'est-à-dire l'ensemble des initiatives et des compétences qui concourent à la rencontre des créateurs et de leurs œuvres avec le public. Le cadre scolaire est pour cela un cadre privilégié :

- Le collège (ou, dans une autre mesure, le lycée) est un lieu de mixité géographique, urbaine, sexuelle et sociale.
- Le cadre "contraignant" est favorable au travail (sans lequel il n'y a pas d'acquisition),
- Les élèves font preuve d'un insatiable appétit de connaître et comprendre.

"Zebroch au bahut" : c'est un parcours proposé depuis quinze ans aux élèves de Seine Saint-Denis et de quelques établissements des départements voisins, reposant sur un choix de 20 chansons parcourant cinquante ans de patrimoine musical, articulées autour d'un thème ("je fais ce que j'veux, belles et beau, un monde meilleur, ensemble, ...). Un CD et un livret réalisés par nos soins présentent chansons, créateurs et contextes, à quoi s'ajoutent un volet de ressources documentaires et lexicales. Ils sont remis

à chaque élève auquel est demandé un travail personnel de chronique, parodie et d'expression libre à partir des chansons choisies. Le parcours est rythmé de conférences en classes et de travaux dirigés. Il comporte également (moment essentiel) une rencontre avec un artiste ou un groupe, en résidence dans un lieu de musiques actuelles, que les élèves retrouvent dans un concert final exceptionnel (Thomas Pitiot, Zebda, Dgiz, les Ogres de Barback...). En 2005, 1300 élèves issus de 62 classes ont pris part à l'action. Elle repose sur des enseignants particulièrement investis qui en assurent le déroulement tout au long des six mois que dure le projet. L'équipe de "Zebroch au bahut" (deux conférenciers et une coordinatrice) est présente environ 8 heures par classe. Episodiquement, des rencontres sont organisées entre les élèves et des artistes dont ils "étudient" les chansons (Jean Ferrat, Béruriers Noirs, Charles Aznavour, Têtes Raides, Camille, Jeanne Cherhal...).

L'essentiel de l'action se déroule sur le temps scolaire. Elle permet un investissement original du français et de la poésie, la familiarisation avec des formes musicales peu diffusées, la rencontre avec un patrimoine exceptionnel et des artistes d'aujourd'hui, vus et entendus dans une posture de travail. Cette action culturelle permet à des adultes assumant un devoir de transmission de nouer une relation originale avec des adolescents. Elle conduit à mesurer que ces derniers sont bien plus disponibles que ne le laissent supposer les lieux communs stéréotypés (nombreux et étouffants quand il s'agit de jeunes de banlieue). Elle met à jour des phénomènes de transmission dans le cadre familial ou amical qui marquent et structurent les univers musicaux des adolescents, bien plus que ceux-ci ne le disent de prime abord. Enfin, elle offre un socle pour un travail régulier de conquête des publics dans les lieux de musique, en familiarisant avec l'univers du concert, de la musique en direct.

Les moyens dont est doté "Zebroch au bahut" sont modestes : équivalent de deux postes (dont un poste de coordinatrice emploi-jeune, donc à l'avenir incertain) répartis sur les conférences en classe, le suivi en classe et les concerts et répétitions auxquels participent les élèves. Le projet étalé sur 6 mois, ne reçoit à ce jour -c'est à préciser- aucun soutien financier de l'Education nationale.

Laurie Blazy présente ensuite le COUAC (Collectif d'Urgence d'Acteurs Culturels) de l'agglomération toulousaine, qui réunit une cinquantaine d'acteurs - personnes morales et personnes physiques - et toutes les expressions artistiques, de la musique aux

arts plastiques en passant par la littérature.

Dans l'état des lieux qu'il a réalisé et communiqué à l'agence ABCD, chargée de l'établissement du schéma culturel d'agglomération, le COUAC démontre que, d'une certaine façon les initiatives privées et associatives, ont dans l'ensemble répondu aux besoins. Dans une étude prospective en cours de réalisation, il s'efforce de mettre en avant les complémentarités entre équipements, entre pratiques amateurs et création professionnelle, la circulation des publics et les aménagements.

Une commission "musiques actuelles" réunissant Bijou, Mix'Art Myrys, Music'halle, Musicophages, Le tactikollectif, "Samba résille", ... a été créée. Elle s'attache à redéfinir les relations entre les acteurs culturels et les institutions. Le manque d'infrastructures M A sur l'agglomération peut être considéré comme une chance de pouvoir mettre en place quelque chose de cohérent sur le territoire. Mais il faut à la fois répondre aux urgences des porteurs de projets en difficulté et installer les choses dans le temps.

Elle présente ensuite l'évolution représentative de deux emblématiques 'conflits démocratiques' toulousains.

Depuis 8 ans, Mix'art Myrys, une friche artistique des "nouveaux territoires de l'art" occupait l'ancienne préfecture de Toulouse ; elle va s'installer dans un autre lieu, mi-juin, avec un projet transversal, une mise en réseau de compétences et tout le processus création - diffusion.

L'usine JOB : les anciens salariés de l'usine de papier se sont battus pendant plusieurs années pour contribuer à la transformation de ce quartier, puis pour que le "château" (bâtiment central) abrite une école de musique, c'est-à-dire un projet de vie et non de mémoire. Les habitants deviennent grâce à cette volonté "coproducteurs urbains" ; ils participent aussi à la réduction de la fracture entre l'art et la cité dans un bel exemple de démocratie culturelle locale.

Jean Perrin, directeur de la Culture de Reims et président du conseil d'orientation du CNV, présente brièvement quelques réflexions de la part d'un "généraliste de la culture, qui fait l'interface entre les acteurs et les élus".

D'après lui, tout le monde est malmené ou a l'impression de ne pas compter assez ; il y a donc bagarre sur les budgets ; il faut être présent, partout, tout le temps.

Sur Reims, les musiques actuelles ont été au départ "une affaire de militants" ; le secteur s'organisait en

dehors de l'implication des collectivités territoriales. Ces dernières ont commencé à répondre comme souvent, en institutionnalisant. Cela a donc généré un début de concurrence avec le Conservatoire National de Région, qui comme on le sait, est financé à 90% par la ville. Pour information, le CNR de Reims réunit 120 profs pour 1600 élèves et dispose d'un bâtiment neuf fonctionnel. Avec 4 000 000 € de budget annuel, c'est l'un des plus gros budgets de la ville. Son lobby est installé, le service qu'il rend est repéré, labellisé.

Aujourd'hui le mouvement de décentralisation est concomitant avec le développement d'une nouvelle approche de la culture par les collectivités territoriales. En effet pendant 40 ans, le ministère a privilégié l'offre. Et les villes l'ont construite.

La situation est un peu différente pour les départements et les régions. Ne nous leurrions pas : il n'y aura pas de gros moyens pour le développement de nouvelles structures. Ces collectivités préféreront agir sur le développement, la coordination et la mise en réseau, voire sur la recomposition de l'offre pour mieux répondre à une demande très segmentée. Les services culturels des collectivités s'efforcent d'aider chaque institution à trouver sa place, son territoire, sa fonction. L'intérêt public est dans cette mise en cohérence pour répondre à la demande et à la cohésion sociale (comme s'il n'y avait pas une dimension sociale dans la prise en compte des pratiques de musiques actuelles !), car il y a concurrence sur les budgets.

On sait par exemple que les fédérations de sports ont depuis longtemps fait pression pour les équipements ; ce n'est pas le cas dans le domaine musical ou alors pour les musiques savantes.

*La Cartonnerie* : il y a 15 ans, des militants ont récupéré une friche, l'Usine, qui s'impose par la qualité, la réussite de son projet et qui convainc la collectivité (travaux, mise aux normes, ...) malgré un rejet collectif par le quartier.

Aujourd'hui, l'ouverture d'un lieu de diffusion avec 2 salles (1200 et 400 places) configurables facilement, des services, des équipements et des moyens (répétition, apprentissage, 3 bars, lieux de ressources, formation) témoigne du bien fondé et de l'ancrage de ce projet. On réinvente un lieu de culture populaire, "culture jeune", "une MJC ?". Du coup au CNR, nous avons recruté un directeur avec un projet d'établissement ouvert sur les publics et la cité. Il faut en effet se connaître pour inventer et mettre en place des partenariats. Le conservatoire a la chance d'avoir été conçu sur d'autres logiques que la séparation public / privé, comme dans le théâtre.

Le CNV : La logique création / diffusion est posée différemment sur le secteur musiques actuelles. À travers le conseil d'orientation, Jean PERRIN souhaite aider le CNV et les praticiens à s'ouvrir à d'autres logiques, d'autres modes de raisonnement, celui des collectivités territoriales par exemple.

Laissons le mot de la fin à Eddy Schepens du CNSMD de Lyon, qui au cours du débat expliqua que "la cité n'est pas la démocratie mais un lieu de démocratie. Un CNR appartient à ceux qui en prennent possession. Il faut faire du lobbying, former les élus et ne pas hésiter à engager le conflit, c'est-à-dire à ouvrir le dialogue pour rester dans les espaces démocratiques. Le projet d'établissement est un élément de négociation. N'oublions pas que l'enseignement spécialisé est le premier budget culturel des villes, avant les bibliothèques, et que nous sommes loin du rééquilibrage annoncé au profit des musiques actuelles par la Commission MA de 1998 !"

### *Fin des ateliers*

#### **Regards d'Europe ... Europe et enseignement**

*Une conférence sur les pratiques d'enseignement dans d'autres pays européens et les échanges entre écoles de ces pays.*

*Animateur : Philippe CORNAZ, Directeur de l'EJMA, Ecole de Jazz et des Musiques Actuelles, de Lausanne*

#### *Contributeurs*

*Ruth JAKOBI, European Music Council, Bonn*

*Roland PFEIFFER, Jazz und Rock Schule, Freiburg*

*Bernard DESCOTES, Vice-président de EMMEN, European Modern Music Education Network*

#### **Abrégés utilisés**

ADDA : Association Départementale de Développement Artistique ; ADDM : Association Départementale de Développement de la Musique ; AFDAS : Fonds d'Assurance Formation des Activités du Spectacle ; ARF : Association des Régions de France ; CA : Certificat d'Aptitude ; CCS : Caisse Congés Spectacle ; CDI : Contrat à Durée Indéterminée ; CEFEDM : Centre de Formation des Enseignants de la Musique ; CNR : Conservatoire National de Région ; CNSMD : Conservatoire National Supérieur Musique Danse ; DE : Diplôme d'Etat ; DEM : DEM (Diplôme d'Etudes Musicales) ; DMDTS : Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles ; DUMI : DUMI (Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant ; EMMA : Ecole Municipale de Musique Agréée ; ENMD : Ecole Nationale de Musique et Danse ; FM : Formation Musicale, Ex-solfège ; FNCC : Fédération Nationale des Collectivités pour la Culture ; SMAC : Scène de Musiques Actuelles.

# Plénière conclusive

**Marie Thérèse François - Poncet, Vice-Présidente d'honneur de la FNCC**  
**"Restez vous-mêmes, mais attention à l'instrumentalisation !"**

C'est en tant que Vice-Présidente d'honneur de la FNCC (Fédération Nationale des Collectivités Territoriales pour la Culture) que j'interviendrai en premier lieu.

Je voudrais faire sur ce colloque 4 réflexions initiales que je compléterai de 4 réflexions d'élue.

- 1 - D'abord, le titre "Enseigner les musiques actuelles", est assez étonnant.

Dans un premier temps, Enseigner ne me paraissait pas le mot adapté, car on parle plus d'accompagnement, d'encadrement, plutôt que d'enseignement. En même temps "enseigner" est un mot noble. Finalement ce titre, me semble être un pas extraordinaire dans la démarche que font les musiques actuelles pour leur reconnaissance, depuis maintenant de très nombreuses années.

Je voudrais donc remercier la FNEIJMA, d'avoir voulu ce colloque qui nous réuni aujourd'hui ; il aurait été difficilement imaginable il y a 15 ans.

- 2 - Il me semble qu'au cours de ces deux journées, les bonnes questions ont été posées. Toutes les problématiques autour de ces musiques ont été considérées, et les compte rendus d'ateliers qui ont été faits par les différents rapporteurs, démontrent 4 choses : l'ouverture de ce secteur ; sa diversité ; sa maturité, mais aussi sa complexité.

- 3 - Enfin en troisième lieu, quand on regardait les personnalités invitées à intervenir, il était très frappant de voir quelles venaient de tous horizons : voir par exemple des directeurs de CNR, intervenir aujourd'hui d'une manière aussi positive dans un colloque sur les musiques actuelles, était, pour quelqu'un qui oeuvre en politique culturelle depuis maintenant 15 ans, quelque chose de symbolique et, comme je l'ai dit, difficilement pensable il y a 15 ans.

- 4 - En dernier lieu, je parlerai de quelque chose qui n'est pas encore rendu public : j'ai eu entre les mains le schéma d'orientation de l'organisation pédagogique de l'enseignement de la musique, après les schémas de 1984, 92, 96 et 2001. Je vais vous prendre quelques termes qui sont employés dans ce schéma :

On va prendre en compte "la transformation de notre époque" ; on parle de "public imprégné par des formes émergentes" ; on fait allusion au "relatif enfermement des lieux d'éducation musicale" ; on parle de "parcours plus souples", on évoque des "priorités à donner à des démarches liées à l'invention et à l'improvisation", .... Je dois dire que ces termes étaient impensables, il y a quelques années. La tonalité du document est profondément différente et c'est d'autant plus intéressant que cela se passe à un moment où il y a un vrai relais de génération, où il y a donc un autre corps enseignant qui va apparaître dans notre enseignement spécialisé de la musique ; des enseignants qui ont, pour beaucoup, connu vos musiques, même si à un moment donné ils les ont abandonnées, pour prendre des parcours plus classiques.

Je crois donc que ce colloque se passe à un excellent moment.

Mais je pense qu'il faut faire très attention : quand on a été, comme vous, très désireux parce qu'on en avait besoin, de trouver une reconnaissance publique, il est important de savoir qu'aujourd'hui il y a pour vous, un vrai danger d'instrumentalisation.

Quand on a, comme moi, beaucoup suivi ces musiques, on se dit, comme je le disais aux 10 ans de la FEDUROK, que les sirènes vont se faire entendre, c'est à dire qu'on va demander aux musiques actuelles à peu près tout et n'importe quoi ;

Il faut donc être très vigilant ; on a envie de vous dire : "restez vous-même !" "Restez ce que vous êtes !", un vrai secteur émergent ; vous pourrez ainsi faire évoluer les mentalités.

*conclusive**Plénière*

Mais il y a un point à prendre en compte : cette réunion s'est passé aujourd'hui, "entre vous", sans les élus. Or, dès que vous parlez formation et éducation, vous demandez des financements publics ; vous avez donc à affronter les élus. Et, comme beaucoup, voire plus que d'autres, vous avez du mal à entrer dans une logique d'élus.

Permettez-moi maintenant de m'exprimer comme une élue : mes propos vont être plus polémiques. Comment les élus, dans leur ensemble, réagissent aux musiques actuelles ?

1 - Je crois qu'en fait, les musiques actuelles ne sont pas encore entrées, dans ce que Monsieur Aillagon a appelé "le champ convenu de la culture". Je crois qu'il faut l'accepter comme une donnée qui est réelle. Il faut voir que ce "champ convenu de la culture" est dans une logique d'excellence, de rationalisation, de critères souvent fixés à l'avance, où n'entrent guère en ligne de compte ce que peuvent être les publics ou la population.

Et c'est une sorte - je vais être très sévère - d'estimation autoritaire de la qualité ; on le voit très bien dans le régime des subventions, en particulier dans le spectacle vivant, où c'est très souvent le fait d'experts qui décrètent que telle scène plutôt qu'une autre a des raisons de voir ses subventionnements publics augmentés ou accrus, sans que pour autant on prenne une véritable réflexion sur ce qu'est "un rayonnement humain". Il y a une sorte de déshumanisation, dans la manière dont on aborde nos politiques culturelles.

- 2 - Les musiques actuelles sont dites "populaires". Pardonnez-moi d'être encore polémique, mais dans une conception, je dirais "bourdivine" de notre société - pour ne pas dire "bourdieusienne" -, vous êtes en bas d'une hiérarchie. La réalité artistique est dans une certaine mesure, beaucoup plus contestée.

- 3 - Les musiques actuelles sont l'expression de la jeunesse. Alors que dans beaucoup d'autres pays, jeunesse signifie "espoir" et "renouveau", chez nous, elle a plutôt le sens d'"éphémère", par conséquent ... on en fait peu de cas.

- 4 - Enfin, dernière réflexion : les musiques actuelles, sont venues de partout, elles sont afro-américaines ou américano-africaines, comme vous voulez, mais, elles sont venues d'ailleurs et ne font pas partie de cette fameuse exception culturelle hexagonale. Or, que nous voulions ou non, nous tenons beaucoup à notre exception culturelle hexagonale.

Je suis ici quelque peu polémique et je suis persuadée que beaucoup d'entre nous contesteraient cette réflexion, mais je crois que quand on voit la difficulté qu'ont eu les musiques actuelles à s'imposer dans le champ culturel français, on peut penser que de manière sous-jacente, ces quatre réflexions existent.

Peut-être sommes nous aujourd'hui dans un autre temps parce que nous, élus, nous nous sentons dans une relative impasse, et que nous sentons, par ailleurs, une nécessité d'ouverture et de changement, et que ces musiques peuvent représenter un champ important de politique culturelle publique ?

***Frédéric VILCOQ, Conseiller régional d'Aquitaine,  
délégué aux cultures émergentes***

***"Ne restez pas vous-mêmes sous peine de n'être jamais reconnus !"***

A l'opposé de Marie-Thérèse François-Poncet, je vous dirais "ne restez surtout pas vous-mêmes", car si vous restez vous-mêmes, dans 5, 10 ou 15 ans, nous nous reposerons la même question, à savoir l'attente d'une véritable reconnaissance institutionnelle.

Car la reconnaissance réelle par les collectivités locales passe par une inscription dans des dispositifs financiers intégrés à nos règlements d'interventions. Cette inscription est la seule qui puisse donner une légitimité et reconnaître une valeur artistique aux musiques actuelles.

En effet, au-delà des simples discours d'intentions, que certains élus sont capables de tenir régulièrement, si vos actions ne sont pas inscrites dans ces dispositifs, vous n'existerez pas ; donc il n'y aura pas de réelle reconnaissance ; il y aura eu marché de dupes.

Depuis 10 ans, il y a certes eu une évolution des politiques publiques culturelles, accompagnée d'une augmentation importante des financements, aussi bien de la part de l'Etat que des collectivités locales. Ce début de légitimation est le fruit combiné d'un volontarisme politique issu du changement politique de 1981, mais également d'une obligation de prise en compte des réalités des pratiques culturelles des français, des citoyens qui reconnaissent ces esthétiques musicales comme étant les leurs.

Aujourd'hui la pratique des Français est donc plus tournée vers ces esthétiques peu reconnues, "non valides institutionnellement" que vers les "arts institués". Face à cette situation, il va bien falloir que nous, élus, engagions un rééquilibrage plus que nécessaire, et brisions cette hiérarchisation des arts, à moins de rester dans une impasse culturelle, amplifiant ainsi un phénomène d'exclusion de la vitalité des "émergences culturelles", en maintenant une coupure symbolique entre art cultivé et musiques actuelles.

Mais attention, lorsque l'on est dans une impasse qui minore des pratiques culturelles majoritaires chez nos concitoyens, on peut se faire rappeler à l'ordre par les populations. Cela, c'est un discours que les élus arrivent à entendre, puisque l'on agite la sirène électorale.

Dans quel contexte se déroule ce colloque ? Nous sommes dans une année historique, comme l'indiquait Jean-Pierre Saez en ouverture : concertation nationale, FORUMA, profusion de colloques, de journées d'études nationales et territoriales autour des musiques actuelles se succèdent chaque mois, et votre rencontre professionnelle s'insère parfaitement dans cet ensemble et démontre bien l'enjeu pour les musiques actuelles en 2005.

Depuis septembre 2004, une concertation nationale s'est mise en place à la fois de l'initiative du ministère de la Culture, sous la "haute autorité" d'André Cayot, et de l'ensemble des opérateurs et fédérations représentatives des musiques actuelles.

Comme élu régional, je ne cache pas ma satisfaction de pouvoir représenter l'Association des Régions de France au sein de cette concertation. Car si nous sommes dans une phase difficile de tension entre les régions et l'Etat, sur un certain nombre de points concernant la décentralisation, je reconnais volontiers que dans le cadre de la concertation nationale pour le développement des musiques actuelles, tout se passe correctement. La concertation est réelle.

Notre réflexion avance au fur et à mesure, et je souhaite que l'on débouche dans les semaines qui viennent, lors du FORUMA à Nancy, sur une signature engageant cette fois-ci un peu plus l'Etat, les collectivités locales et l'ensemble des opérateurs des "musiques actuelles amplifiées", il y en a même qui rajoute "populaires".

Une fois ce schéma de développement signé, nous engagerons alors au sein des territoires les plus pertinents (est-ce-que ce sera la Région, l'inter- Région ?), un travail d'analyse de diagnostics, d'évaluations permettant de définir des objectifs de développement et de contrats pluriannuels de financement pour le secteur. Sachez toutefois que ce territoire pertinent, nous le déterminerons ensemble, en fonction de la réalité des musiques actuelles du dit territoire.

Ce qui importe donc, c'est que nous ayons ces lieux de concertation qui puissent déboucher sur des inscriptions concrètes dans nos dispositifs régionaux, départementaux intercommunaux. Nous devons mettre de la cohérence dans nos choix entre collectivités territoriales. Les dispositifs n'existent pas toujours, et quand ils existent, ils leur arrivent d'être en opposition. Nous savons tous que des champs entiers de la création sont financés par tout le monde, et d'autres parties du champ de la création ne perçoivent strictement aucun financement ! Or si l'on prend par exemple la carrière d'un artiste, de son émergence jusqu'à sa professionnalisation, c'est un chemin qui est long et qui nécessite de l'accompagnement lors de chacune des étapes. Il faut donc que les collectivités publiques, état et

*conclusive*

collectivités territoriales, soient présentes de façon cohérente et concertée.

Concernant les questions spécifiques de l'enseignement et la formation professionnelle, la loi s'imposant, les régions vont devoir s'engager fortement. On sait bien qu'en matière de formation professionnelle, vous avez été un grand nombre à exprimer des inquiétudes, le système d'appel d'offre complexe et souvent lourd ne prend pas en compte la spécificité de l'enseignement artistique et des métiers artistiques.

Une nouvelle appréhension de la formation artistique et musicale est obligatoire sinon on peut craindre de grosses difficultés dans l'application de la loi de décentralisation des enseignements artistiques. Je conviens que ce ne soit pas simple : en Aquitaine, après un an de responsabilités, on n'a toujours pas réussi à mettre autour d'une table, les opérateurs culturels de l'enseignement, le service formation professionnelle, et le service culturel!... Là encore, seul le volontarisme politique peut rectifier ces dysfonctionnements.

Mais, après un temps de rodage, cela va avancer, j'en suis convaincu. Je suis persuadé que dans moins de 5 ans, lorsque vous organiserez votre prochain colloque, les musiques actuelles auront été intégrées correctement dans les plans régionaux de formations d'enseignement artistique. C'est la force d'adaptation des régions qui aura été mise en œuvre.

Sur le reste du champ, je le répète, c'est de volontarisme politique dont nous avons besoin et j'insisterai absolument auprès de mes collègues, élus régionaux, pour que ces esthétiques soient véritablement prises en compte. Dans cette période de concertation vous devez nous bousculer, car nous sommes trop peu nombreux aujourd'hui, en tant qu'élus à vouloir soutenir ce secteur.

Celui-ci a besoin, au-delà de sa reconnaissance, d'argent, de dispositifs qui inscrivent le financement de vos actions. Toutefois les seuls financements des Régions ne suffiront pas. En Région, les budgets culture représentent 2 à 8 % des budgets globaux, et ceux-ci sont souvent inférieurs au seul budget culturel d'un département. Mais en ajoutant l'ensemble des financements, État et collectivités territoriales, avec cohérence, nous aurons fait un grand pas. Nous aurons également besoin de l'Europe et de ses financements pour nous accompagner sur ce champ des musiques actuelles ; je le dis fortement en cette phase pré-référendaire.

Si cette période est cruciale, elle requiert une solidarité entre les opérateurs, les élus et l'état. Une solidarité qui ne gomme pas nos exigences propres mais qui génère une dynamique commune. Rendez-vous donc à la prochaine étape : en octobre, au FORUMA.

Merci à tous et plus particulièrement aux responsables de la FNEIJMA pour la qualité de ce colloque.

***Gilles CASTAGNAC, Directeur de l'IRMA***  
***"Notre diversité est notre socle commun pour agir ensemble"***

Voici le moment venu de l'exercice impossible, celui de la synthèse générale.

Evidemment, avec une telle entrée en matière, vous vous doutez que je ne vais pas respecter le cahier des charges imparti, et que je me garderai bien de tenter ici une "synthèse générale", exercice impossible, donc, mais également non souhaitable.

Sur l'exercice impossible vous comprendrez que, n'ayant pas le don d'ubiquité, une synthèse générale de type "compte-rendu" n'est pas réalisable.

Du coup, on devra accepter qu'il s'agisse d'un rendu parcellaire, donc allusif et subjectif... au moins, ce sera assumé.

Mais il s'agit aussi d'un exercice "non souhaitable". Pourquoi ?

Ceci renvoie à la nature même de ce colloque, et du contexte - du moment historique - dans lequel il se place.

Pendant ces deux journées, nous avons fait "débat". L'objectif est bien celui de l'échange, d'un enrichissement mutuel, et, par l'identification de sujets communs, d'une manière d'apprendre à être - voire à agir - ensemble.

Il s'agit d'un processus, d'une construction, quelque chose qui doit s'assumer collectivement. Si synthèse il y a, elle ne peut être ni fermée, ni unique. Les vrais enjeux sont dans le fait que chacun puisse avoir matière, après ces deux jours, pour faire sa propre analyse, sa propre synthèse construisant ainsi la richesse de notre secteur.

Car, le premier constat à faire, - avant même de parler de ce qui s'est dit - est de mesurer la force de notre rassemblement. Cela restera le premier message, celui que vous retiendrez, celui que vous rapporterez à ceux qui, dès demain, vous interrogeront : "alors, Toulouse, c'était comment ?"

La FNEIJMA n'en est pas à son premier colloque. Mais celui-ci se caractérise par l'ampleur de son ouverture, ouverture dans les thèmes, mais aussi dans les angles et les manières de les envisager.

Du coup, il est signifiant de noter notre diversité : enseignant(e)s, accompagnateur(rice)s, diffuseur(euse)s, pédagogues, artistes, élu(e)s, administratifs, universitaires,.... La disparité de nos origines, de nos positionnements, de nos préoccupations, témoignent d'une mobilisation réelle autour des questions qu'incarne la Fneijma et, plus largement, les "musiques actuelles".

Jean-Pierre Saez évoquait cette fébrilité sectorielle dès son introduction, précisant même : "les musiques actuelles offrent une leçon de chose pour comprendre ce qu'est une démarche de démocratie culturelle". De même, c'est en sociologue "extérieur" que Nicolas Le Strat indiquait : "vos activités sont au cœur du développement des métropoles".

Pour nous, acteurs, ce n'est peut-être pas si nouveau, mais c'est certainement nouvellement entendu. Oui, nos centres de préoccupation dépassent notre microcosme. Même "non dit", c'est le principal message porté par ce colloque.

C'est aussi la démonstration d'une maturité de ce secteur et de ses acteurs. Toute synthèse se doit donc d'être multiple et appartenir à chacun d'entre vous. Je ne peux donc vous proposer qu'une première lecture possible, celle de quelqu'un qui a eu le privilège et la mission de se promener d'ateliers en ateliers.

Venons-en maintenant à "ce qui s'est dit"... qui, de plus, est dans le prolongement de cette introduction de contexte.

Une manière de le faire - manière parcellaire et subjective - est de pointer les mots qui sont revenus de manière la plus récurrente tout au long de ces deux jours. Pas tant les mots qu'on a répétés, mais ceux que nous avons "investis", ceux que nous avons employés plusieurs fois, à des endroits différents, pour des sujets différents.

J'en ai relevé au moins deux qui permettent de construire un propos, ni analytique, ni synthétique, mais, j'espère, constitutif d'une expression du débat.

Ces mots sont DIVERSITE et VALEURS.

Je vous les livre comme tels, ensemble, car c'est ensemble qu'ils font sens. J'en avais d'autres. Mais, outre une question de temps, il y a, je l'assume en toute subjectivité, des questions de compétences qui ne permettent pas de les "animer" à leur juste valeur.

De même, on aurait aussi pu pointer les "absents", les mots qu'on n'a pas (ou peu) employés, ceux qui sont devenus désuets, ceux qui ne font plus "écho".

Bref, dans l'urgence, à chaud, ce sera ces deux-là.

*conclusive*

L'idée n'est pas de les définir. Au contraire, tout leur intérêt vient de leur polysémie, des sens et des "familles" qu'on peut associer autour d'eux.

Le premier de ces mots est donc DIVERSITE.

Il a été employé de très nombreuses fois - lui-même ou ses dérivés - et pour des choses, des enjeux, des démarches, des objectifs, des méthodes très différentes.

C'est clairement un concept-clé, une valeur capitale de notre secteur.

Il a été le premier des cinq doigts posés par la main pédagogique de Daniel Beaussier sur lequel a rapidement rebondi Pierre-Olivier Laulanne pour aborder, lui, "la diversité des porteurs de connaissances". Mais c'est également ce qu'a évoqué Bertrand FURIC en parlant de l'offre disponible et de son "carrefour de la diversité", ou encore, dans un autre atelier, Stéphane Alaux, insistant sur "différentes portes d'entrées... et différentes portes de sorties". On le retrouve dans la bouche de Jean-Charles François : "La transmission fait partie du processus de diversité" ou de Thierry Duval, répondant aux "mondes multiples" d'Eddy Schepens

Certes, la diversité est certainement un mot-valise. Mais, outre qu'il n'a pas toujours possédé cette acuité, ça fait quand même une belle valise commune pour pouvoir trier nos affaires.

Du coup, ces débats permettent aussi que d'autres mots, de même nature, de "faux contraires", peuvent, doivent être envisagés différemment.

Car il y a d'autres manières d'évoquer la diversité, d'autres mots qui peuvent renvoyer à ce qu'on met derrière, y compris en l'abordant de manière moins positive. C'est là que ce colloque fait émerger des contradictions comme le demandait Stephan Le Sagère.

Un exemple ? Le "flou", un mot qui a été employé dès l'ouverture de ce colloque.

Ce "grand flou", cette "confusion", qui ont été plusieurs fois dénoncés, sous cette forme ou d'autres, notamment par des élus ou des représentants de décideurs publics....

Ce "flou" donc, est-il un problème ou une chance (comme l'est la diversité) ?

Dit autrement : si la diversité nous est constitutive, si c'est une constante, voire un objectif de notre secteur, alors ce "flou" ne l'est-il pas tout autant ?

"Ordre et désordre" disait Michel Develay.

On comprend bien alors que, dans les musiques actuelles, il n'existe pas plus de réponse unique qu'il n'existe de question unique (Philippe Audubert utilisant même le terme "monolithique").

C'est ce que quasiment tous les acteurs ont exprimé au cours de ces deux journées, confirmant ainsi ce pré-posé de Jean-Pierre Saez lorsqu'il pointe le besoin de "sortir d'une sorte de pensée unique de l'enseignement de la musique".

S'il apparaît que ce n'est pas une nouveauté pour les acteurs, il m'a semblé par contre que cela pouvait en être une pour les politiques publiques. C'est peut-être là qu'il reste à travailler, à évoluer.

Ainsi, la proposition principale, synthétique, que je retiendrai de ce colloque revient à envisager ce "flou" comme un synonyme possible (souhaitable?) de cette diversité que vous avez si chèrement exprimée.

Je pense même avoir perçu une demande portée par de nombreux acteurs au cours de ces deux jours et qu'on pourrait synthétiser ainsi : peut-on espérer des politiques publiques qu'elles acceptent cette pluralité et ça, sur les différents terrains (sujets) qui ont été évoqués ?

Subjectivement, je l'exprimerai aussi sous une seconde forme, plus revendicative encore : que les politiques publiques se permettent (enfin) d'envisager la complexité ! Un besoin

*conclusive*

de prise en considération (plus que de reconnaissance) qui réfute aussi bien le mépris que la condescendance.

"Merci à tous d'être si différents !" comme l'a dit Eddy Schepens.

Bien sûr, on ne peut se contenter d'une telle approche qui pourrait justifier le "joyeux merdier" (pour reprendre une expression des "Béruriers Noirs"... qui n'y ont pas survécu). Alors que faire ?

Et bien, c'est là qu'intervient le second terme, celui de "valeurs"... et qui, justement, peut permettre de reconstruire, sur du dur, sur de bonnes fondations.

De fait, la recherche et/ou l'affirmation de VALEURS a été un besoin très fort exprimé par de nombreux intervenants. Michel Develay avait, d'emblée, fixé une barre très haute, allant jusqu'à parler "d'éthique", ....

On en a parlé par défaut, comme l'a fait Philippe Gouttes rapportant que : le mot "valeur" revenant très souvent dans les discours ajoutant "comme si sa seule évocation permettait à chacun d'éviter d'en expliciter le sens" ou, citant Stéphane Alaux qui "(nous) a parlé de son raccrochage aux "valeurs" à défendre et à partager, comme si elles étaient des bouées".

De même pour Carole Zavadski qui les posent en opposition lorsqu'elle évoque les "employeurs" qui "dans le spectacle fonctionnent selon d'autres logiques, notamment financières", ...et donc sur d'autres valeurs.

Elles se sont aussi "ancrées" dans une présence concrète, comme l'ont fait Jean-Charles François lorsqu'il reconstruit la diversité évoquée plus tôt en disant : "Il faut analyser les procédures de ceux qui se disent autodidactes. Pour reconnaître la diversité il faut avoir une analyse très précise des procédures qui constituent l'authenticité d'une pratique autant que des valeurs qui sous-tendent cette pratique" ou Eddy Schepens lorsqu'il interroge : "au fond, ce qui irrigue et détermine toute pédagogie, ce sont les finalités, les valeurs, l'intention, le geste.... *Quel citoyen-musicien veut-on former aujourd'hui ?*" ou encore Nicolas Le Strat lorsqu'il distingue "la professionnalisation (qui) concerne les formes d'intégration et convoque le registre de la dextérité, et la professionnalité (qui) cherche à mettre en discussion les valeurs, le bien-fondé de l'activité".

Au-delà, il reste cependant difficile de préciser et d'illustrer l'ensemble de valeurs produites pendant ces deux jours ; elles se sont effectivement exprimées de manière plutôt implicite et il faudrait reprendre l'ensemble des discours avant de pouvoir réellement les caractériser.

Néanmoins, leur invocation a été, à chaque fois, une manière de permettre au débat de s'installer au-delà des clivages, et de revenir à la nature même du "qu'est-ce qui motive les gens ? Qu'est-ce qui me motive ? Qu'est-ce qui nous motive ?" Et, à partir de là, du "qu'est-ce qui peut s'échanger et permettre ainsi de reconstruire ?".

Il s'agissait bien là d'accepter la diversité, de proposer une lisibilité en reconstruisant les choses à partir de la diversité des besoins, de la diversité des parcours, mais aussi à partir de - surprise ? - la non-diversité des motivations pour répondre aux demandes telles qu'elles sont ressenties par les différents acteurs. Une façon de circonscrire un "socle commun" permettant d'agir ensemble, de regarder dans la même direction. Ca n'empêche pas les différences, ça n'empêche pas les critiques... mais ça permet de les entendre, de les poser, et de dépasser les postures.

Un exemple ? Prenons l'opposition "privé/public", un vrai terrain d'affrontements chez nous, avec toute sa panoplie de "camps retranchés". S'agit-il de deux mondes aussi étran-

gers qu'on veut bien le croire ? Entendons ce qui s'est dit dans l'atelier "Regards sur l'Europe" ; là, ce clivage est dépassé. Il est déplacé entre secteurs "formels" et "informels". Un autre angle est proposé, le débat peut reprendre.  
Comment ne pas faire un parallèle avec la démarche de Thierry Duval quand il affirme que "l'opposition n'est plus à poser entre les écoles musicales et les écoles associatives ou privées, mais entre celles qui sont figées et celles qui s'engagent, cahin-caha, dans le délicat mécanisme de la souplesse?" Il s'agit bien, en tout cas, de déconstruire les postures et de revenir aux vrais sujets, les fondamentaux, ceux qui nous animent.

Et hop, retour aux valeurs... qu'il devient donc capital d'exprimer plus clairement si on veut avancer.

J'ai proposé quelques pistes, entendues de ci de là, mais c'est encore confus. Il reste du boulot ; un prochain thème de rencontres ?

Sans attendre, je crois que chacun peut d'ores et déjà nourrir ce débat. On peut, par exemple, poursuivre ce jeu de mots...

Allez, je commence et j'en propose un troisième, celui de PARCOURS... lui aussi souvent revenu sous différentes formes dans ces débats.

Lui-même se décline. A partir d'un "parcours", on envisage un "processus", on induit une capacité "d'adaptation", on souhaite un "accompagnement"... un mot qui, dans le secteur des musiques actuelles est devenu, depuis maintenant deux ou trois ans, un enjeu-clé, au-delà même de la question de la formation.

A vous de jouer maintenant. J'espère vous avoir donné matière à entrer dans ce processus de reconstruction.

Mais j'espère surtout vous avoir frustré d'une synthèse générale. Car, je le répète, ce secteur est suffisamment mature aujourd'hui pour qu'il n'y ait pas de synthèse générale et que notre richesse repose sur la somme des synthèses que chacun doit pouvoir construire, pour lui et pour le travail qu'il mène avec les autres, au jour le jour et dans la diversité.

**Daniel BEAUSSIER, Président de la FNEIJMA**  
**"Notre projet est que l'école de musique devienne aussi indispensable à la cité que l'école primaire"**

Présider une fédération qui organise un colloque avec des équipes de ce niveau est un plaisir ; cela devient presque un stage de formation continue de président, efficace et agréable.

J'ai donc écouté avec attention durant ces deux jours, avec en permanence en tête la grille de 5 critères détaillés hier : diversité, autonomie, transversalité, durabilité, économie (rapport qualité/prix des actions entreprises). Elle s'est avérée pertinente et concrète au delà de son apparence conceptuelle.

Ma conclusion se fait donc dans un sentiment d'action teintée d'urgence, de conscience de l'ampleur de la tâche, et de confiance au vu des acteurs en jeu

Valeurs

Les valeurs exprimées par Gilles Castagnac en plénière de conclusion sont les nôtres : notre travail à venir doit s'appuyer dessus car le sujet est complexe par essence, et hors de tout champ dogmatique simpliste. Il faut donc prendre le risque de se structurer par les valeurs, de même que le musicien M A prend le risque de jouer un répertoire non écrit à construire sur des règles et valeurs très fortes. Je reviens sur deux valeurs :

*conclusive*

Diversité : Au delà de votre présence à tous, la soirée préparée par Music Halle a été un bel exemple de diversité des musiques actuelles.

Rencontre : Diversité certes mais couplée intimement avec la rencontre structurante, au risque sinon de reverser dans la Jam' session informelle

## Projet

Le projet majeur FNEIJMA sera celui de l'école dans la cité, aussi nécessaire que l'école primaire de la République. Wayne Shorter aime à dire qu'"un orchestre qui sonne c' est une démocratie réalisée" ; nous voulons amener ceci à la cité en même temps que les connaissances.

Voici donc mon rêve d'une "carrière" d'artiste enseignant : bâtissons l'école des musiques actuelles, populaires et savantes, modernes .... Bref, celle de la musique en phase avec les écoutes, les pratiques et les attentes des citoyens.

Tout ceci se fera avec :

Des élèves qui nous attendent avec une soif d'apprendre et de jouer ;

Des artistes enseignants qui aient un statut adapté à la qualité et à la passion mises en œuvre ;

Des permanents administratifs en charge de l'environnement de l'école et tout aussi passionnés de musique que les artistes eux-mêmes ;

Des élus envers qui nous avons un devoir d'information et qui ont un devoir d'écoute de cette diversité riche et complexe. Nous devons avoir ces échanges à tous les échelons : villes, département, région....

## Privé/Public

La complémentarité privé/public s'impose comme un outil fondamental aux projets ambitieux exposés durant ces deux jours, il correspond à une histoire ancienne et profonde de la France qui s'interroge avec crainte parfois sur sa place dans l'Europe.

Le devoir de réserve obligé de l'Etat durant ce colloque ne crée aucun quiproquo : nous savons que la DMDTS est présente, prête au débat démocratique, voire à la confrontation et Stephan Le Sagère va vous détailler en guise de conclusion ultime le planning à venir permettant de faire pousser les graines magiques et structurantes plantées durant ces 2 jours trop courts.

Enfin, puisqu'on a parlé de financement, il convient de conclure un colloque de cette nature en soulignant la présence des sociétés civiles d'artistes qui soutiennent nos actions depuis le début. Elles nous aident depuis plus de 30 ans, bien avant 1986, date de l'application de la loi du 3 juillet 1985, et des moyens nouveaux mis à leur disposition. Elles sont depuis très longtemps dans le paysage des écoles une réalité extrêmement importante et comme l'ont dit Marie Thérèse François-Poncet et Frédéric Vilcoq, les relations que l'on a avec nos financeurs conduisent aussi à répondre à des règles de fonctionnement.

Je citerai donc la SACEM, l'ADAMI, ... (vous avez remarqué que je ne cite pas les sociétés de producteurs, car comme l'ont les "Réflexions Introductives des Acquis aux Enjeux" de Jacques Olivier Durand, les producteurs sont anormalement absents au niveau du financement de la formation pour ce qui nous concerne, sauf une ultra minorité qu'il faut quand même relever).

Bien sur, une très grande attention à la SPEDIDAM, qui est la société des musiciens, qui soutient les écoles d'une façon extrêmement significative depuis très longtemps et enfin les deux fonds communs que sont le Centre National des Variétés, le CNV, et le FCM, le Fonds pour la Création Musicale, qui sont des soutiens constants, pour ces deux centres, des leur création.

Je voulais rappeler que ces financeurs professionnels sont des organismes qui représentent la profession, et qu'ils nous suivent depuis longtemps, et nous l'espérons, encore pour longtemps.

1 - Voir Howard S. Becker, 1988, Les Mondes de l'art, Paris, Flammarion. Voir aussi Outsiders : études de sociologie de la déviance, H.S. Becker, Paris, Métailié, 1985.