

## ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE ET ACTION CULTURELLE

Éric Sprogis

Conservatoire national de région de Poitiers

---

Il s'agit ici de tenter de recentrer, de manière concrète, le rapport de la culture à la musique dans la problématique de l'enseignement musical. Je le ferai à partir d'une expérience déjà longue de responsabilité dans l'enseignement artistique spécialisé, couvrant d'ailleurs, outre la musique, les deux autres grandes expressions du spectacle vivant, la danse et le théâtre. Compte tenu du thème de ces Journées, je m'en tiendrai à la musique.

Je partirai pour cela d'un constat que l'on peut faire au quotidien, celui du décalage souvent rencontré entre les objectifs affichés de cet enseignement, principalement sur le plan instrumental, et la réalité de la vie musicale, dans toute sa diversité, comme la décrit Alain Kerlan<sup>1</sup>.

C'est un constat de crise. Celui qui pourrait nous faire dire que ce métier devient de plus en plus « impossible », au sens où Freud disait qu'il y a trois métiers impossibles : celui de la politique, celui de la psychanalyse et celui de l'enseignement. Trois métiers qui ont, à la fois, à travailler sur la société et ses conséquences et à donner des réponses individuelles, différentes pour chacun, de les traiter au niveau de chaque individu pris isolément.

On peut alors poser un double postulat de départ : quand on enseigne la musique, on enseigne un objet que l'on ne sait pas définir, un objet infiniment pluriel qu'il faut renoncer à définir au préalable — c'est là certainement l'un des aspects les plus « impossibles » de ce métier — et en même temps apprendre un objet dont on ne peut jamais savoir ce dont nos élèves feront.

Ces données sont liées à la nature de l'objet *musique* lui-même, cette musique qui a subi au cours du XX<sup>e</sup> siècle trois « crises » successives. Trois crises qu'il faut appréhender comme le décor général de notre réflexion.

*Une première crise*, que l'on pourrait qualifier d'« esthétique », est apparue au début du XX<sup>e</sup> siècle. Ce fut la remise en cause, parfois profonde, des langages musicaux hérités des siècles passés (remise en cause du système tonal dont la plus radicale, celle de l'École de Vienne), découverte des musiques non européennes et tout particulièrement l'arrivée du jazz et des musiques d'Extrême-Orient... Ces langages viennent se télescoper avec nos langages historiques. On peut ici parler de *crise* dans la mesure où, évidemment, toute la vie musicale n'a pas été directement affectée (la majorité de la musique créée et diffusée

---

<sup>1</sup> Voir dans la présente publication, Alain Kerlan, « De la " haute culture " à la culture dans plusieurs mondes - La culture entre subjectivité et pluralité ».

reste encore aujourd'hui de tradition tonale), mais toutes les possibilités sont désormais ouvertes. Or, l'enseignement a mis très longtemps à intégrer ces apports — par exemple, le jazz n'a été introduit officiellement dans les conservatoires qu'à partir des années 1980, quant aux musiques traditionnelles et « actuelles », ce sera encore plus tard.

*La deuxième crise*, que nous appellerons « démocratique » peut être située à partir du lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Ce fut l'affirmation que l'enseignement artistique était un droit pour tous. Non pas qu'en 1930 on considérait que celui-ci était par principe réservé à une élite ; mais, dans les faits, on en admettait la réalité. Non pas non plus que les inégalités d'accès auraient aujourd'hui disparu, mais le principe de cette égalité est du moins posé en droit. Les conséquences en sont importantes : doublement des effectifs des établissements à partir de 1970-75 en même temps que le nombre de ces écoles doublait également. Ce fut un bouleversement sans précédent des conditions de l'apprentissage : arrivée d'une clientèle très différente, posant d'autres questions et mettant nos établissements en difficulté, car n'ayant pas toujours toutes les réponses pédagogiques ou institutionnelles.

*La troisième crise*, nous la nommerons « technologique et économique ». Elle est la conséquence du développement des moyens technologiques de diffuser, de conserver, de transmettre, de créer la musique. C'est la transformation de la plupart des musiques sous forme d'objet reproductible. Les conséquences pédagogiques sont ici encore déterminantes. C'est, par exemple, la remise en cause, de la seule « pédagogie du modèle » comme référence de l'enseignement instrumental. En effet, si, en 1930, un professeur de violon pouvait légitimement considérer qu'il serait sans doute le meilleur violoniste qu'il serait donné à l'élève d'entendre pendant la durée de ces études, aujourd'hui, ce même élève peut, en sortant du cours, se procurer facilement des dizaines d'enregistrements d'interprètes illustres, de musiciens jouant dans les esthétiques les plus diverses, y compris les plus éloignées de ce qu'on lui enseigne. Certes la pédagogie du modèle a encore un rôle à jouer dans l'enseignement, mais le statut du pédagogue change et acquiert notamment une dimension de médiation qu'il pouvait ignorer dans le passé.

« Aujourd'hui, plus rien ne va de soi... Il faut apprendre à vivre avec l'incertitude » (G. Mandel). Au XIX<sup>e</sup> siècle, les méthodes d'enseignement (de l'instrument, du solfège) étaient tout à fait adaptées à une musique dont on pouvait prévoir, avec une quasi-certitude, que les élèves joueraient à l'issue de leurs études. Aujourd'hui, l'enseignant ne peut plus savoir ce que fera l'élève ; il est même certain que l'élève fera autre chose que ce qu'il lui aura appris. C'est ainsi que les objectifs de l'enseignement musical doivent, en conservant bien sûr une importante part de maîtrise, être aussi de « transfert » (capacité à utiliser ce que l'on a appris dans un autre cadre) et même de « création » (être capable, avec ce que l'on a appris, de l'utiliser dans un cadre ou un contexte que l'on aura soi-même construit).

Pour suivre, je vais imaginer quelques situations totalement invraisemblables :

- Un enfant, appelons le Tom, se présente à la porte d'un conservatoire et dit : « je viens parce que j'ai envie de savoir jouer du violon comme mon grand-père ». On lui donne une brochure sur laquelle il lit qu'il lui faudra au moins 12 ans d'études pour y arriver.
- Andrews, 8 ans, le suit de quelques minutes mais lui veut jouer du piano parce qu'il en a un chez lui. Il apprend qu'il lui faudra faire un an de « musique » avant de commencer — dans un autre établissement, 8 jours avant, on lui avait parlé de solfège — et que de toutes façons, ce n'était pas certain car il y avait beaucoup de monde qui voulait en faire.
- Julie, elle, n'a pas la chance d'habiter une grande ville. Elle vit dans un village. Mais certains dimanches elle peut aller écouter l'orchestre d'harmonie sur la place. Un jour, elle a 11 ans, elle s'enhardit et va demander au chef comment il faut faire pour faire partie de son orchestre. On lui propose d'essayer de jouer du bugle. Quelques mois après on lui dit de venir à la répétition de l'harmonie et de s'asseoir au pupitre avec quelques messieurs pour jouer les quelques notes qu'on lui a appris à jouer dans une partie d'un arrangement du *Largo* de Haendel.
- Max, 16 ans, retrouve chaque semaine depuis presque un an, quelques copains de lycée avec lesquels il tente de reproduire différents morceaux de *hard rock* entendus sur disque. Depuis quelques semaines, ils s'appliquent particulièrement parce qu'ils ont enfin trouvé — après plusieurs mois de recherches infructueuses — un conservatoire qui dispose d'un département de musiques actuelles. Lors de leur premier cours, ils ont été très surpris : on ne leur a rien appris mais on leur a demandé de jouer ce qu'ils connaissaient et, à la fin du cours, de continuer à travailler ce morceau.
- Annie est professeure de violoncelle dans une école de musique. Un jour qu'elle prenait un pot au bistrot du coin, elle se fait interpeller, un peu agressivement, par le responsable du centre culturel de sa commune : « dites donc, on ne voit pas souvent les élèves du conservatoire au concert... pas beaucoup non plus les professeurs d'ailleurs ». Maladroitement, elle a balbutié quelque chose comme : « vous savez, nos élèves quand ils ont passé 5 heures dans la semaine à suivre des cours de musique et autant chez eux à travailler leur instrument, on peut peut-être comprendre qu'ils aient envie de faire autre chose le soir... » De toute évidence cela n'avait pas convaincu son interlocuteur.

On se dit qu'enseigner la musique est un métier d'insécurité... et que, pour être élève, il faut beaucoup d'abnégation ! Pour dépasser cette insécurité sans pour autant tomber dans la sclérose, il faudrait être capable de définir des objectifs, clairs, opérationnels,

appréhendables dans le court terme, sans doute le seul moyen de permettre un engagement lucide et efficace de l'enseignant et de l'élève. Il faudrait aussi que l'école de musique soit perçue comme un lieu où l'on serait bien, dans le présent, pas seulement comme une promesse d'un avenir radieux si l'on sait accepter l'idéologie de la sueur et de la douleur encore souvent présente, presque comme une valeur, dans l'enseignement instrumental.

C'est tout l'enjeu de l'articulation entre enseignement artistique et ce qu'on appelle maintenant action culturelle.

C'est une préoccupation qui, en tant que telle, ne semble plus faire débat aujourd'hui quant au principe : tout le monde est d'accord désormais pour affirmer que nos structures, quelle que soit leur taille, sont bien des établissements culturels à part entière. Ce constat caractérise à lui seul la période de transition que nous vivons et que l'on pourrait résumer par la formule suivante : *l'enseignement travaille pour le futur, l'action culturelle pour aujourd'hui*.

Cette définition des conservatoires par l'entrée principale « culturelle » plutôt que par l'exclusivité d'une mission strictement éducative n'a été que récemment (au cours des années 1980) admise de manière généralisée en même temps que l'idée d'ancrage territorial. Cette option n'était pourtant pas évidente compte tenu de la tradition centenaire des conservatoires. Elle prend sa source dans une décision fondatrice au tout début des années 1970 : celle d'arrimer l'enseignement artistique à la sphère culturelle (sous la tutelle du Ministère de la culture) plutôt qu'à l'enseignement général (en lien avec le Ministère de l'éducation nationale). Cette décision, ce choix politique, inverse de ce qui se pratique chez la plupart de nos voisins européens, a permis de mettre notre activité en lien étroit avec le secteur de la diffusion et de la création, ce qui est très positif. Ainsi notre ministère est-il à la fois celui des artistes et des œuvres et celui de la formation de ces artistes, quelle que soit leur ambition (amateurs ou professionnels, pour faire vite). Cela ne va pas sans contradiction, sans arbitrage au sein même du secteur culturel et surtout rend complexe la question de l'action commune avec l'enseignement général, question plus que jamais à l'ordre du jour.

La deuxième grande remarque que l'on peut faire alors interroge les établissements quant à la multiplicité des missions, des actions qu'on attend maintenant d'eux, avec la difficulté d'établir des cohérences d'ensemble :

- *Cohérence interne entre toutes les missions qui semblent désormais dévolues à nos établissements ;*
- *Cohérence externe, d'une part avec la vie culturelle, d'autre part avec le développement territorial, social, économique...*

D'une manière générale, on attend de l'action culturelle qu'elle soit un moyen de donner du sens à nos activités coincées entre le marteau de la demande et l'enclume de l'offre possible, conditionnées par les contraintes esthétiques, réglementaires, législatives, matérielles et budgétaires.

Issue à l'origine d'un acte de foi, de conviction, de volonté quasi individuelle de certains professionnels, cette évolution irréversible de nos établissements semble désormais avoir rendu consubstantiels l'enseignement artistique et l'action culturelle. Il ne s'agit plus de deux volets spécifiques, même étroitement articulés, d'un projet pédagogique mais bien d'un « chapeau » unifié rassemblant un ensemble diversifié de méthodes et de formes d'action permettant — enfin ? — les allers et retours constructifs entre les artistes et les œuvres d'une part, le public, la population d'autre part, permettant également de transgresser de manière radicale les procédés habituels de médiation culturelle, bien au-delà de simples « plans com » même très élaborés.

C'est alors que prend tout son sens l'inscription de nos élèves dans la « véritable » programmation culturelle — pas simplement comme un prétexte pour justifier notre enseignement : par leur âge — qui ne durera pas ! —, par leur situation d'apprenant, ils apportent (y compris en raison de leur fragilité éventuelle) à la représentation artistique, comme interprètes ou comme créateurs, une *émotion* spécifique, irremplaçable (et éphémère par définition) à condition que celle-ci constitue la première entrée dans le cercle infernal des rapports entre l'objet artistique, le spectateur / auditeur, les conditions de la création et celles de sa transmission. Comme l'écrit Nikolaus Harnoncourt « l'émotion est fondée sur la nostalgie de la perfection jamais atteinte<sup>2</sup> ».

Je voudrais donner ici l'exemple d'une opération que nous menons à Poitiers depuis près de dix ans sous le nom d' « Écoutez Voir ! ». Chaque année, pendant une quinzaine de jours en décembre, nous faisons investir en quelque sorte un quartier périphérique de la ville par les élèves et les amateurs avec tous les acteurs sociaux, économiques et culturels du quartier. Parmi les actions programmées, de type spectacles ou interventions dans les écoles, nous développons des séances dans les appartements de la cité à l'invitation de certains habitants qui convient leurs voisins chez eux à cette occasion. C'est aujourd'hui la plus forte demande émanant du quartier. Ce qui nous paraît le plus intéressant, outre le caractère « social » de l'action, c'est l'effet produit sur nos élèves en terme de nécessaire engagement complet, qui doivent ainsi jouer sous le nez des gens, créer, à l'intérieur d'un cadre ordinaire la « cérémonie » propre à l'acte artistique. Or, ce qui était au début très marqué par la crainte devient maintenant l'objet de la plus forte demande d'intervention de la part de nos élèves, du moins ceux qui ont déjà vécu cette expérience. Celle-ci est pour eux à la fois formatrice, sociale et artistique.

---

2 Nikolaus Harnoncourt, *Le discours musical, NRF Essais* (Paris : Gallimard).

De telles conceptions de l'enseignement artistique imposent bien sûr de ne pas considérer qu'être élève (ou professeur... ou directeur) de conservatoire soit d'abord un élément de distinction sociale, mais plutôt la marque de l'ambition d'être *citoyen-acteur / créateur* dans son propre développement, et plus généralement dans celui du tissu social où l'on vit. En une formule, considérer que ce qui compte est le sujet et non l'objet de l'action culturelle.

Il y a alors nécessité de définir avec précision les choses. Non pas par seul souci de coquetterie sémantique, mais bien parce que la clarification est indispensable pour agir avec efficacité et pérennité, même s'il ne faut pas attendre qu'elle soit réalisée pour commencer à agir. Car « c'est en voulant qu'on apprend à vouloir<sup>3</sup> » et « on apprend en essayant, et non point en pensant qu'on essaie<sup>4</sup> ». « Pour apprendre, il faut commencer ; et on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage<sup>5</sup> ».

Une telle clarification sémantique d'un certain nombre de termes permet de lever de nombreux malentendus, en particulier dans nos relations avec les partenaires multiples de l'action culturelle. Ainsi, par exemple, en est-il évidemment des notions de pratique « amateur » et « professionnelle » : nos élèves sont-ils l'un ou l'autre, ou avant tout des « apprenants » exerçant une activité qui ne peut se résumer à l'un ou l'autre mot ? Et puis, être amateur, n'est-ce pas d'abord permettre une valorisation d'une dimension de l'existence.

On peut alors tenter d'articuler notre réflexion autour de quatre grands thèmes :

- Le « statut » de l'art et celui du spectacle
- Le statut de l'enseignant-artiste
- La relation avec le public
- La place et le rôle de l'institution et du politique

### **Le « statut » de l'art et celui du spectacle**

Vieux débat. Cette problématique est parfois abordée à partir des couples « in-off », reconnu / non reconnu, institutionnel / hors institution...

Longtemps considéré avant tout comme une production ou un objet qu'il convenait de conserver, d'entretenir, de transmettre, de servir, il est désormais admis que l'Art doit être aussi l'une des formes d'expression à la disposition de l'individu et du citoyen (notamment

---

3 Vladimir Jankélévitch, *La musique et l'ineffable* (Paris : Seuil).

4 Alain, cité par V. Jankélévitch, *Ibid.*

5 V. Jankélévitch, *Ibid.*

dans son mode collectif). Un élève qui entre dans un processus de formation à la musique va bien entendu aller vers les œuvres, apprendre à les maîtriser et à les transmettre mais en même temps vivre une aventure qui contribuera à la constitution de sa personnalité. À ce titre, l'accès à sa pratique par tous, y compris dans sa communication possible à un public, devient à la fois un droit pour l'individu et une composante essentielle de la vie et de la cohésion d'une société. L'individu s'autoconstruit tout au long de sa vie ; l'expression artistique joue un rôle déterminant dans ce processus. Par ailleurs, le contact d'un public avec le mode spécifique d'expression de la jeunesse, y compris dans ses formes les plus fragiles, est irremplaçable et doit être pris en compte comme tel dans la programmation culturelle, d'autant plus qu'elle est par définition éphémère.

Il faut insister à cet égard sur le cas particulier de la création contemporaine, sous toutes ses formes, qui, pour une très large part repose aujourd'hui sur des productions proposées par des artistes en apprentissage.

C'est notamment à ce prix qu'être élève de conservatoire n'est plus un signe de distinction sociale mais l'engagement dans une aventure sensible et collective.

### **Le statut de l'enseignant-artiste**

« Nul n'est prophète en son pays » dit-on parfois... Ce dicton ne doit être compris que pour sa vérité statistique considérée ici comme regrettable. Beaucoup d'entre nous savent en effet combien il est parfois difficile pour un professeur de conservatoire de se faire reconnaître comme « artiste résident » ayant vocation à se produire dans sa propre ville, même pour ceux qui sont amenés à participer à des manifestations artistiques nombreuses hors de leur commune d'origine. C'est pourquoi, en rappelant les missions d'action culturelle de nos établissements — surtout si l'on considère que la pratique culturelle est l'objectif principal de ceux-ci —, se pose, de manière très vive, la question de l'identité professionnelle des personnels artistiques, de la part des partenaires culturels mais aussi parfois des individus eux-mêmes qui peuvent en concevoir une aigreur ou au moins un désenchantement quant à la possibilité d'articuler étroitement les aspects pédagogiques et artistiques de leur mission, quant aux possibilités d'une insertion véritable et pérenne dans le tissu local.

L'« institutionnalisation » de l'enseignement artistique ne risque-t-elle pas de faire passer des pratiques souvent considérées comme indicibles, comme intemporelles, comme éthérées, sous les fourches caudines des règlements, des lois, des exigences budgétaires... bref devons-nous nous résigner la mort dans l'âme à admettre que nous sommes en définitive comme tout le monde... que nous devons nous adresser à tout le monde...

L'enseignant doit bien sûr, parmi ses missions, assurer la pérennité de sa discipline. Mais il doit se garder de toute tendance à confondre sa matière avec la seule conception qu'il en a. Dans le domaine qui est le nôtre, cette dérive méthodologique a la plupart du temps comme

conséquence d'amputer ce que l'expression artistique a de plus vivant, de plus créatif, de plus directement et littéralement humain en somme.

L'institution devient dans ces conditions une nécessité. Elle contribue à donner un sens dynamique à notre action. Cette action s'organise alors en fonction d'un but, d'objectifs, d'un projet. La structure collective inscrit ce projet dans le temps. La mission de l'artiste pédagogue est ainsi comparable au jeu musical, celui qui cherche un souffle plutôt qu'un plagiat, qui organise la grande forme plutôt que la dissection du détail inutile, qui privilégie la direction plutôt que le sur-place de l'autosatisfaction.

L'institution, par sa permanence, par son témoignage, par ses missions de service public permet l'acte collectif, l'action solidaire, l'insertion<sup>6</sup>.

L'action de l'enseignant-artiste est donc souvent liée à la structure dans laquelle il exerce. C'est elle qui détermine une grande part de son identité, de sa « culture ». Il est donc indispensable que cette structure évolue en permanence pour s'adapter aux mouvements du monde et, si possible, qu'elle les anticipe dans une démarche de *projet*.

À l'inverse du risque de « pantouflage » lié au statut de fonctionnaire qui n'est jamais à écarter, cette situation doit permettre au contraire de travailler dans la durée, de tenter des expériences, de les pérenniser, en un mot d'être créateur d'événements, de situations, d'œuvres... Ainsi l'action culturelle des conservatoires doit certes être inscrite dans leur mission mais elle ne saurait être développée sans lien étroit avec les enseignants eux-mêmes. À l'instar des réformes pédagogiques, l'action culturelle ne saurait se décréter par note de service !

Il faut alors considérer que ces préoccupations ont profondément transformé les missions des enseignants de conservatoire. Pour certains, il s'agit presque d'un nouveau métier auquel il convient désormais de se former. Les formations diplômantes (CEFEDM et CNSMD) devraient intégrer, plus largement qu'elles ne le font actuellement, cette dimension, désormais inséparable de la pédagogie proprement dite, de la profession. D'autant qu'il ne s'agit plus seulement d'être capable de maintenir « en état » son niveau artistique personnel, mais bien d'être capable de prendre en charge des actions de production, de partenariat, d'organisation de manifestations, avec ce que cela implique de capacité à *anticiper*, à prévoir longtemps à l'avance. Certains pensent même que les professeurs devraient apprendre à être des « agents de programmation ». Les responsables de structures de diffusion savent d'ailleurs rappeler combien cela entre en contradiction avec notre fonctionnement traditionnel.

Il est cependant nécessaire de ne pas non plus tomber dans l'excès inverse. Celui qui amènerait à nouveau les enseignants à se recentrer exclusivement sur le « culte » de leur

---

6 « De quelles écoles de musique et de danse la société a-t-elle besoin ? », *Actes du colloque de Villeurbanne* (Conservatoires de France, 1992).

discipline artistique, en oubliant qu'ils sont aussi des pédagogues attentifs à la personnalité et à l'évolution de leurs élèves. Pour utiliser un terme aujourd'hui employé à toutes les sauces, l'artiste-enseignant est ici véritablement un *médiateur*, acteur du changement culturel, dont les moyens d'action sont à la fois du domaine de l'apprentissage et de l'intervention directe vis-à-vis des publics.

Enfin, il faut souligner que les enseignants « résidents » ne sont pas les seuls à être concernés par cette action. Si l'on veut la définir comme un aller et retour permanent entre ce qui est du domaine de l'apprentissage et celui de l'intervention dans la vie culturelle, il est nécessaire que puissent intervenir des artistes invités, tant en complément de l'enseignement que dans le cadre du travail de création et de diffusion. On sait que cela est parfois en contradiction avec les évolutions récentes du régime des intermittents du spectacle.

En définitive, si l'on voulait résumer en deux grands blocs les zones dans lesquelles se développe l'action d'éducation artistique, on pourrait aisément, et banalement, retenir :

*Le bloc « élèves et usagers »*

Caractérisé d'abord par le constat intolérable d'une inégalité d'accès que l'école de musique ne peut que contribuer partiellement à réduire, ce « bloc » induit au moins deux pistes :

- construire nos dispositifs et nos méthodes à partir de celui-ci. Entre autres, il s'agit de viser à en faire à la fois un interprète (artisan) et un créateur (artiste) ;
- offrir des *choix* dont il sera partenaire, ce qui implique de renoncer à la « pédagogie du report » et à l'« idéologie de la sueur » comme seul moteur de notre action.

Mais aussi savoir le mettre en situation d'école du spectateur.

Ainsi, apprendre la musique, se placer en tant qu'artiste du spectacle et en tant que spectateur sont bien trois fonctions étroitement articulées et dont chacune donne son sens aux deux autres.

Je vais prendre un nouvel exemple lié au Conservatoire de Poitiers. Nous travaillons, à Poitiers, depuis presque 20 ans, dans le cadre d'un projet d'établissement faisant l'objet d'une très large discussion avec tous les partenaires et acteurs concernés. Lors de l'élaboration du projet 2002-2007, nous avons, en continuité du précédent, défini trois missions à l'établissement : apprendre la musique, la danse, le théâtre ; mettre en situation d'artiste ; apprendre à être spectateur. Dans un certain sens, on pourrait trouver cela tout à fait banal ! Et pourtant, cette orientation centrale a fait l'objet d'un long et passionnant débat en interne. Pas sur chacune de ces missions, prise isolément, mais parce que nous voulions affirmer *que chaque mission ne prenait son sens que par rapport aux deux autres.*

Un deuxième débat a eu lieu, de type « sémantique » cette fois. Il s'agissait d'inscrire comme objectif principal du conservatoire *la pratique culturelle* des usagers, élèves ou non. Ce fut encore plus complexe et plus polémique. Notamment, il s'est agit, d'une part, d'affirmer que *l'enseignement* n'était pas un objectif mais un moyen, d'autre part de dépasser la notion de pratique *artistique* pour arriver à celle de pratique *culturelle*. Tous nos élèves, en effet, n'auront pas une pratique artistique, ce sera même — reconnaissons-le enfin — la grande majorité. Ceux-là qui ne continueront pas une pratique concrète de la musique (soit parce qu'ils ne seront pas allés suffisamment loin dans leurs études pour avoir acquis une autonomie suffisante, soit parce qu'ils ne trouveront pas les conditions pour continuer d'exercer) ne doivent plus être considérés comme ayant en définitive échoué. Mais, pour cela, il est indispensable de repenser les contenus et les méthodes afin que les quelques années qu'ils auront passées dans l'établissement soient une composante déterminante dans la construction de leur personnalité.

Le troisième débat a sans doute des conséquences encore plus vastes. C'est celui qui nous a confrontés à la question des *valeurs*. Nous le constatons tous les jours : dans les discussions pédagogiques, il arrive souvent que, au-delà des mots que nous utilisons, sur lesquels nous tombons généralement d'accord, nous constatons que, dans la mise en œuvre pratique des actions et dans les jugements que nous portons ensuite sur leurs résultats, des désaccords fondamentaux continuent de subsister. C'est alors que se révèlent une évidence : nos *valeurs* ne sont pas les mêmes parce qu'elles se sont élaborées progressivement à travers nos études, notre expérience professionnelle et sociale, les enjeux que notre situation personnelle nous fait considérer comme plus ou moins prioritaires. Ces valeurs sont à l'œuvre avec d'autant plus d'importance au moment où l'on définit les missions et les projets par rapport à des objectifs de pratique culturelle. Alors, travailler sur cette question devient un chantier de premier ordre, car elle est sans doute celle qui permet vraiment de se comprendre, y compris dans nos divergences d'appréciation. Les projets piétinent en effet souvent parce que chacun est porteur de valeurs différentes. Il faut donc les expliciter pour donner du sens aux actions, et pour les évaluer.

C'est pourquoi nous avons imaginé une *grille de valeurs* correspondant aux objectifs prioritaires des actions à engager. Bien entendu, elles sont toutes à l'œuvre à chaque fois. L'idée est de réfléchir en amont à celle(s) que l'on souhaite privilégier, permettant ainsi d'éviter tout malentendu pour le pédagogue et l'utilisateur, mais aussi de pouvoir arbitrer entre diverses actions que l'on ne pourra pas toutes mener à leur terme.

Nous avons ainsi dégagé quatre grands types de valeurs à l'œuvre dans les pratiques culturelles :

- *Valeurs émotionnelles* : recherche de la convivialité, du plaisir, de la surprise, du « confort », du choc avec l'œuvre, du conflit...

- *Valeurs artistiques* : respect de l'œuvre, des repères, respect des données stylistiques, de l'exigence et de l'intelligence technique (valeur très présente généralement dans nos établissements... qui empoisonne même parfois l'action culturelle).
- *Valeurs cognitives* : qu'est ce que le public et les élèves vont apprendre à l'occasion d'une action ?
- *Valeurs sociales* : c'est sans doute la plus complexe à définir. Il s'agit ici de tenir compte du type de relations entre tous les acteurs à l'occasion d'une action. Ces relations peuvent être *d'identité* (comment chacun se reconnaît dans l'action et dans l'autre, comment il s'insère dans une démarche collective, etc.) et *d'altérité* (comment chacun admet que l'autre a des différences qui enrichissent ou qui nuisent, comment on se « retrouve » individuellement dans l'action, comment l'action promeut la tolérance ou l'exclusion, etc.).

Ce travail sur les *valeurs* n'est pas suffisamment développé dans notre milieu. Et pourtant on sait que cette insuffisance est bien souvent à l'origine des difficultés de développement du travail d'équipe, qu'elle empoisonne les relations professionnelles, qu'elle rend quasiment impossible l'évaluation des actions et les arbitrages à réaliser au quotidien.

Il est donc plus qu'urgent de pouvoir se référer explicitement à une grille de valeurs à la fois pour programmer les actions, les évaluer, les poursuivre et les faire évoluer. Ce travail passera inévitablement par des phases douloureuses à l'instar d'une psychanalyse réussie qui ne saurait faire l'impasse sur la plongée dans les souvenirs et les expériences refoulées, sur les remises en cause personnelles, sur l'explicitation des non-dits, sur un regard lucide porté sur la réalité, notre réalité.

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

Certes, condition indispensable à la pérennité de l'action et rempart contre la marchandisation de nos pratiques, ce bloc est souvent vécu comme contradictoire de l'intérêt de l'élève — « parcours du combattant », « clefs d'entrée réservées à une élite culturelle », entend-on souvent.

L'« académie de musique » est sans doute la dernière alternative à la « Star Academy », mais cette dernière nous taillera chaque jour de croupières dans l'opinion si nous ne savons pas faire bouger les lignes...

Alors, plus que jamais, la responsabilité repose sur les épaules des professionnels... à la condition exclusive que ceux-ci sachent regarder au-delà des seuls arbres de leur propre forêt, de la seule défense de leur matière. Ce sera tout l'intérêt du travail collectif, du travail de groupe, des échanges, de penser en termes d'objectifs identifiés et partagés...

Notions rebattues, presque banales et pourtant toujours d'actualité pour être capable de sortir un peu de l'insécurité sans pour autant rester dans la sclérose.

### **La relation avec le public, la communication, la légitimité de nos établissements**

Chacun en convient désormais, l'enseignement artistique est appelé plus que jamais à jouer un rôle déterminant dans la lutte contre les inégalités d'accès à la culture. Dans ce contexte, la question des rapports avec le public est centrale et l'action culturelle en tant que mission aussi forte que l'enseignement peut en être un instrument déterminant.

C'est ainsi que les conservatoires peuvent aussi *rendre compte* de leur activité à l'ensemble de la population. « Rendre compte » et non « rendre des comptes » faut-il préciser pour éviter toute dérive vers une sorte d'obligation de résultats souvent contradictoires avec l'activité pédagogique et artistique. Il reste qu'à travers cette problématique se joue souvent la légitimité de nos institutions notamment aux yeux des élus ou des partenaires culturels et sociaux. Il s'agit plutôt de *fonder* la mission des établissements sur ces missions élargies que de simplement en asseoir la *légitimité*.

Afin de rompre avec une trop longue tradition de « centration » des missions des écoles de musique et de danse (centre-ville, catégories socio-professionnelles « intermédiaires », « milieu » de l'histoire de la musique, convergence vers un profil unique de pratique artistique, etc.), il convient de déplacer géographiquement et de décentrer l'action pour modifier l'image, élargir le public et les usagers. Comme il a été dit, il faut également « déplacer le centre de gravité vers l'artistique et le culturel sans pour autant rejeter la responsabilité pédagogique et éducative ».

Alors le conservatoire ne devra plus se considérer, au XXI<sup>e</sup> siècle, comme un *lieu* unique, identifié avant tout par son unicité et sa propension à tout « compacter » dans une action unidimensionnelle. Il devra être pris comme un projet global, diversifié dans ses méthodes et ses modes d'intervention, réparti sur *des* lieux différents, à la fois proche de la population et de ses préoccupations et éclairé de chemins à défricher, en même temps aventurier et guide. Ainsi le conservatoire s'identifiera de moins en moins à des *murs*, mais à des *actions*. C'est un modèle structurel qui est ainsi remis en cause. Il vaudrait mieux, dans ces conditions, être acteur de cette mutation qu'en être le simple spectateur soumis.

Les conservatoires doivent lutter contre l'intolérance en pratiquant une polygamie active et responsable !

Les synergies que nous construisons, à condition d'être capables de persévérance, d'inventer des formes, des structures et des langages nouveaux seront illustratives de cette volonté d'agir « socialement » ou au moins de faire en sorte que la route suivie ensemble soit une part du rêve de chacun.

Cette pratique culturelle, comme objectif, nous permet alors d'admettre qu'elle peut être atteinte à tout moment, comme chanteur dans un chœur, comme soliste modeste ou avancé sur une scène, comme spectateur d'une création, comme « débatteur » sur la qualité d'une production, comme acteur d'un projet... bref, opérationnelle, que ce soit à l'issue d'un séjour de trois mois ou de douze ans dans un établissement. On touchera alors à l'idée de « formation continuée » ou à celle que l'arrêt de la pratique — objectivement fréquente chez nos anciens élèves — ne constitue pas forcément un échec... à condition que la formation reçue ait intégré cette donnée.

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

Il nous reste à continuer de construire les lieux du débat démocratique, d'élaborer des langages communs pour nous comprendre et surtout de définir ensemble les actions à mener. Nous aurons certainement de beaux exemples qui toutefois, nous inspireront sans doute plus de questions que de recettes immédiatement applicables.

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

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