

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Flûte traversière, Classique à contemporain

CONSERVER LE CONSERVATOIRE ?

L'institution au regard de son projet culturel

Sous la direction de Julien Jugand

Luce ZURITA

Session 2019

SOMMAIRE

Introduction - 7

1. Quel projet pour le conservatoire ? - 10

- 1.1.* Perspective historique : un projet républicain - 10
- 1.2.* Le projet du conservatoire contemporain - 17
- 1.3.* Synthèse comparative - 24

2. D'une culture unique à une culture plurielle - 29

- 2.1.* Discours scientifique sur la culture – 29
- 2.2.* Discours politique – 37

3. Analyse des entretiens – 46

- 3.1.* Méthodologie – 46
- 3.2.* Valeurs et représentations de la culture – 47
- 3.3.* Repenser l'institution, les enseignements, la place de chacun – 51
- 3.4.* Malaises persistants – 61

Conclusion - 64

Annexes

- Annexe 1 - 66
- Annexe 2 - 76
- Annexe 3 - 88
- Annexe 4 – 98
- Annexe 5 – 107

Glossaire – 116

Bibliographie - 117

Introduction

Un son de tambour au loin, des flûtes qui répondent : ce dimanche à travers les rues désertes de Huanuni, petit village minier de l'Altiplano bolivien, c'est l'écoute qui guide nos pas. Le cortège que nous rejoignons est un éclatement de couleurs et de musique qui jaillit du ventre des hommes, une baguette à la main gauche pour frapper le tambour accroché à leur cou, une flûte de pan à la main droite. Le plus jeune n'a pas cinq ans. Les femmes dansent devant les musiciens, et tous convergent vers le terrain de football de la ville où ils retrouvent des dizaines d'autres cortèges similaires pour répéter un spectacle qui aura lieu dans quelques semaines. Un musicien nous explique que les mélodies ont été composées par les musiciens au cours du défilé même, inspirés qu'ils ont été par le vent, la lumière ou une émotion du jour. Un tel tableau, visuel et sonore, nous laisse une vive impression. Quelle est cette étrange école de musique nomade, sans murs, sans partition ni professeurs ?

Cette expérience était si extraordinaire qu'elle nous a menée à une réflexion sur le cadre dans lequel la pratique musicale était enseignée en France, car jamais au cours de notre formation d'interprète en conservatoire, nous n'avions pratiqué la musique de cette façon, en plein air, au milieu de tant de personnes et par le biais de l'improvisation. Quelles motivations contribuèrent à une telle institutionnalisation de l'enseignement de la musique en France ? Comment le conservatoire a-t-il été pensé et quel est son rôle dans la société ? Le Trésor de la Langue Française nous donne une première piste, une institution étant « une structure fondamentale d'organisation sociale »¹ définie par l'État au lendemain de la Révolution de 1789. C'est-à-dire que la République, établie dans ses principes de façon inédite en France, a instauré une architecture complexe au travers d'institutions qui vont déléguer la présence étatique au sein de la société et jouer un rôle déterminant pour la cohésion des individus qui interagissent dans un cadre donné, celui de la nation. Le Conservatoire, comme institution musicale, a été fondé dans ce contexte. Il sert un objectif politique qui est d'abord pratique : alimenter les orchestres de la République en musiciens professionnels ; puis culturel : souder la société autour de valeurs communes.

¹ Définition donnée par le Trésor de la Langue Française Informatisé à l'entrée *institution* dans la rubrique étymologie (consulté le 20/05/2019)

“Culturel” est alors entendu dans le sens moderne que la notion de culture prend au cours de la période des Lumières : « la formation de l'esprit par l'éducation »². Avant d'adopter un sens plus métaphorique, “culture” était quasi exclusivement réservé au vocabulaire agricole, au travail des champs, de la même façon que le mot “conservatoire”. Au X^{IV}e siècle, il s'emploie en effet comme adjectif pour désigner un « lieu où l'on conserve les produits de la terre »³, puis seulement à la fin du XVIII^e siècle en Italie comme un établissement où l'on enseigne la musique. Les deux mots “culture” et “conservatoire” renvoient donc étymologiquement à un sens concret ayant trait aux productions que l'homme parvient à extraire de son environnement, faisant plus tard de la musique la métaphore d'un bien cultivable.

Bientôt reconnue comme une composante essentielle de l'éducation de la personne, la musique est l'une des premières disciplines présentes dans l'université médiévale en Occident, que l'on retrouve sous la Troisième République dans les programmes scolaires de Jules Ferry. Que conserve donc le conservatoire, institué à la fin du XVIII^e siècle ? Un patrimoine musical nous semble-t-il, c'est-à-dire une esthétique avec des codes et des pratiques qui y sont rattachés. Mais la grande réforme des conservatoires qui apparaît en 1967 avec le Plan Landowski sous l'impulsion d'André Malraux laisse supposer une réponse plus complexe à cette hypothèse. Mettant au centre de son projet une décentralisation des enseignements artistiques, une refonte des schémas d'apprentissage et leur réadaptation autour d'esthétiques diverses, l'avenir du conservatoire paraît bien différent de la logique institutionnelle à laquelle il avait toujours répondu jusque-là. Ce projet sous-entend une nouvelle place du conservatoire dans la société liée à une évolution du rapport conceptuel de celui-ci et de la politique qui le dirige avec l'idée de culture. Comment le conservatoire en tant qu'institution répond-t-il à un paradigme culturel et s'adapte-t-il au projet politique contemporain de formation du musicien ? Quelles sont les tensions auxquelles cette évolution le confronte ?

Nous tenterons de répondre à cette question en comparant d'abord le projet du

2 Définition extraite des *Caractères* de La Bruyère citée par le Trésor de la Langue Française Informatisé à l'entrée *culture* dans la rubrique étymologie (consulté le 20/05/2019)

3 Définition du Trésor de la Langue Française Informatisé à l'entrée *conservatoire* dans la rubrique étymologie (consulté le 20/05/2019)

conservatoire au moment de sa fondation avec les différentes perspectives qu'offre la compréhension de son projet contemporain depuis le Plan Landowski. Nous soumettrons ensuite cette comparaison à une lecture du principe de culture dans les sciences sociales et le discours politique pour en étudier les rapports. Pour étayer nos conclusions, nous analyserons les entretiens effectués auprès de quatre acteurs du conservatoire – deux enseignants, une élève adulte et un directeur d'établissement. Comment leur discours sur l'institution reflète-t-il ce moment d'évolution conceptuelle fort que nous croyons identifier ?

1. Quel projet pour le conservatoire ?

1.1. Perspective historique : un projet républicain

Dans la civilisation occidentale, l'idée de patrimoine est une préoccupation importante. Que transmettre aux générations futures et comment les sensibiliser aux mêmes manifestations culturelles ? Du latin *patrimonium* "l'héritage du père", le patrimoine est perçu comme le lien qui assure la cohésion de l'humanité à travers les âges. Il est donc nécessaire à ses membres d'objectiver cet héritage pour qu'il serve de support mémoriel à tout un peuple. Déjà au Ve siècle avant JC, Hérodote recensait Sept Merveilles de l'Antiquité, sélectionnées selon des critères exclusivement monumentaux. En 1978, la publication de la première liste du patrimoine mondial de l'UNESCO prolonge ce recensement⁴ et la pensée qui est derrière : elle indique de la même façon qu'il existe un bien unifiant les différentes générations entre elles et assurant la permanence d'une identité commune. L'enjeu est politique. À travers la protection de monuments, l'UNESCO veut en effet « construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes »⁵, c'est-à-dire que la façon de considérer et d'administrer le patrimoine culturel déciderait d'une vie sociale harmonieuse.

Quelle place la musique occupe-t-elle dans le patrimoine mondial ? Cet art impalpable, invisible, interroge avec insistance la question matérielle du patrimoine. Qu'il s'agisse du maloya réunionnais, du flamenco ou d'autres genres caractéristiques d'un pays ou d'un peuple, la musique trouve sa place dans une seconde liste publiée par l'UNESCO en 2008, qui relève du patrimoine immatériel. Mais le répertoire de la musique classique n'y figure à aucun moment. Par sa terminologie, le Conservatoire invite donc à penser qu'il s'agirait là de l'institution chargée de protéger à la fois la mémoire de cette musique et sa pratique.

Le Conservatoire a été fondé au lendemain de la Révolution Française de 1789

4 Dix sites figurent sur cette liste : le Parc national historique de l'Anse aux Meadows, le Parc National Nahanni (Canada), Quito, les Îles Galapagos (Equateur), le Parc National du Simien, les églises creusées dans le roc de Lalibela (Ethiopie), la Cathédrale d'Aix-la-Chapelle (Allemagne), le centre historique de Cracovie, la mine de sel Wieliczka (Pologne), l'île de Gorée (Sénégal), Nesa Verde, Yellowstone (États-Unis). Liste consultable sur le site de l'UNESCO : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000034793_fre (consulté le 20/05/2019)

5 Voir le site internet de l'UNESCO URL : <https://fr.unesco.org/> (consulté le 20/05/2019)

sur les ruines de l'Ancien Régime d'après un projet républicain. En 1795, dans le 9ème arrondissement de la capitale, il s'ouvre en opérant la synthèse de l'ancienne École Royale de Chant (créée en 1784), de l'École Royale Dramatique (1786) et de l'Institut National de Musique (première école de musique républicaine ouverte en 1793). Après la fermeture de tous les établissements religieux de France dans lesquels prospéraient depuis des siècles les maîtrises, seules phalanges institutionnalisées de l'enseignement musical sous l'Ancien Régime, le Conservatoire de Paris devient le centre de formation exclusif des musiciens professionnels destinés à rejoindre les rangs des orchestres des théâtres de la ville et des fanfares militaires républicaines. Selon Emmanuel Hondré, il s'agit là d'« une centralisation répercutée à l'extrême puisque le Conservatoire national devient la seule école contrôlée par l'État pour assurer l'enseignement de la musique pour tout le territoire. »⁶ Le but très fonctionnel de cet enseignement assure à la mission du Conservatoire un caractère idéologique particulièrement mis en avant. La musique doit servir les fins républicaines.

L'enjeu politique est d'autant plus fort que « la musique laissée à elle-même est alors considérée comme un danger »⁷ et que son expression nécessite une surveillance de l'État. Depuis l'époque des Lumières, on lui reconnaissait en effet un pouvoir rhétorique très fort, propice à une réutilisation politique que les premiers Républicains pouvaient craindre. À considérer les rigueurs auxquelles étaient soumis les compositeurs de la cour française, on comprend que la censure royale prévenait déjà les dissensions, si bien qu'à la fin du XVIIIe siècle ce contrôle par le gouvernement républicain était complètement assumé et selon Noémi Duchemin à peine conscientisé : « l'enseignement musical spécialisé est au service de l'État-Nation, et la question de la liberté musicale ne se pose en aucune façon : la liberté est alors, en France, un principe politique et non une revendication esthétique »⁸. Le Conservatoire devient donc l'instrument d'une idéologie qui cherche à réguler l'expression musicale en vue de légitimer le régime républicain. Le genre de l'hymne connaît un immense succès : les compositeurs et inspecteurs du Conservatoire, promoteurs d'une musique officielle s'y

6 Emmanuel Hondré « Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'État : perspectives historiques » in *L'Avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Jean-Charles François (dir.), Actes des Journées d'études de Lyon 17, 18 et 19 avril 2000, tome I, CEFEDM Rhône-Alpes éditeur, Lyon, juin 2002, p.135

7 Noémi Duchemin « Le modèle français d'enseignement musical » in *op.cit.*, p.47

8 *Ibid.*

consacrent – François-Joseph Gossec, Étienne Méhul, Luigi Chérubini, pour ne citer qu'eux. Mais tout souci d'esthétique est décrit plus loin par Noémi Duchemin comme un « abus de langage »⁹ parce que la musique est au service de la nation plutôt que de l'art.

Il est intéressant de noter qu'au même moment, de l'autre côté du Rhin, s'ouvrent aussi les premiers établissements publics d'enseignement spécialisé de la musique. Mais la Prusse impériale ne cherche en aucune façon à réguler l'éducation artistique qui y est dispensée car la liberté est considérée non comme un principe politique mais comme un principe moral : « Wilhelm von Humboldt, directeur de la section “culture et enseignement” du ministère de l'Intérieur, participe activement [au] développement [des écoles publiques d'enseignement musical], mais refuse absolument toute intrusion de l'État dans l'éducation »¹⁰. Dans l'empire germanique, l'engagement financier de l'État envers ces établissements est donc désintéressé politiquement, il n'oblige en rien à l'adoption d'un schéma pédagogique : « L'enseignement public ne peut se concevoir autrement qu'en un soutien public de toute éducation développée entre des hommes libres »¹¹.

Dans le Paris révolutionnaire, la liberté est considérée comme un principe politique défini par les codes de la République. L'État doit définir l'enseignement dispensé au Conservatoire en vue de former ses musiciens professionnels, et le réfléchir au travers des valeurs nationales. Le XIXe siècle voit l'émergence des nationalismes partout en Europe, et face au prestige culturel de l'Empire germanique voisin, il faut opposer un particularisme français qui s'exprime notamment au travers de la musique. Ainsi, du recrutement des professeurs à la publication de méthodes officielles d'apprentissage – pas moins de quatorze volumes édités entre 1800 et 1814 – l'État contrôle le règlement intérieur de l'institution, hiérarchise l'enseignement par disciplines et organise des inspections régulières pour évaluer la bonne application du règlement et le niveau des élèves que l'on destine à l'emploi. Pour Gérard Guillot, une telle mise en œuvre relève d'un processus intellectualisant qui entend construire une norme référentielle stable et structurante : « professionnaliser l'enseignement conduit à

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

accroître la *rationalisation* de ses paramètres objectivables »¹².

D'après ce schéma institutionnalisé de l'apprentissage de la musique, l'accès au Conservatoire est en principe ouvert à tous quel que soit le milieu, le sexe ou la zone géographique de résidence. Un quota d'étudiants est même imposé pour garantir l'égalité des chances : chaque région de France doit envoyer trois candidats sur les 350 inscrits de chaque promotion. Mais devant le monopole parisien et l'absence d'établissements de formation en province, l'entreprise est rapidement abandonnée, le niveau des candidats au concours d'entrée n'atteignant pas celui escompté. D'autre part, malgré une aide significative de l'État, tous n'avaient pas forcément les moyens de prendre en charge les frais de déplacement jusqu'à la capitale et « quand bien même ils réussissaient à venir à Paris, les élèves de province n'en repartaient pas, laissant donc peu de chance à la vie musicale régionale de profiter des bienfaits de l'enseignement central »¹³. La création de succursales en province comme annexes du Conservatoire devenait indispensable, d'autant que l'on remarquait déjà des spécificités régionales aptes à susciter la convoitise des scènes lyriques parisiennes : « les belles voix d'hommes venaient du midi de la France et particulièrement du Languedoc¹⁴ ». En 1826, s'ouvrent ainsi deux premières succursales à Toulouse et à Lille, donnant la priorité à l'enseignement du chant.

Le projet du Conservatoire de 1795, et plus tard de ses succursales, est d'ouvrir à tous l'accès à l'apprentissage de la musique. En pratique, l'égalité des chances n'est pas aussi facilement vérifiable. Si effectivement il ne suffit plus de détenir un titre de noblesse pour bénéficier de ce type d'enseignement, les étudiants du Conservatoire sont en majorité des jeunes gens dont la famille avait les moyens d'offrir une éducation artistique. Remplaçant l'ancienne élite aristocratique, le XIXe siècle voit en effet l'avènement de la bourgeoisie, une classe sociale qui s'éduque à l'art, va au concert et à l'Opéra. Le spectacle vivant devient l'objet d'une économie florissante, par le prix du billet d'entrée notamment, une révolution dans ce domaine. Par ailleurs, dans un contexte plus intime, les intérieurs bourgeois tiennent régulièrement lieu de salons où

12 Gérard Guillot « L'enseignant est-il un professionnel comme un autre ? » in *L'Avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, p.103

13 Emmanuel Hondré, *op.cit.*, p.137

14 Emmanuel Hondré, *op.cit.*, p.141

l'on invite des musiciens et autres artistes à se produire en société. Un tel environnement oriente plus aisément une carrière musicale même si la profession de musicien est alors considérée comme subalterne et permet difficilement un train de vie confortable. Des jeunes Berlioz à Debussy, nombreux sont les étudiants compositeurs à s'endetter pour survivre dans le métier. Tout au long du XIXe siècle, la musique classique est ainsi marquée socialement.

La place des femmes tend à interroger également la réalité de l'égalité d'accès au Conservatoire. Si l'établissement recrute dès le début des femmes enseignantes – la pianiste Hélène de Montgeroult (1764-1836) par exemple – les étudiantes font au mieux l'objet d'une ségrégation quand elles ne sont pas d'emblée découragées à passer le concours d'entrée. En 1826 est créée la classe de piano pour femmes – ce tout jeune instrument d'intérieur étant alors essentiellement joué par des femmes – avant l'ouverture de la classe pour hommes quelques années plus tard. Quant aux instruments à cordes, ils leur sont tacitement prohibés. Il faut attendre 1856 pour que la première violoniste intègre la classe, devant l'évidente supériorité de son jeu par rapport à celui de ses concurrents. Mais ce seront des études sans débouché puisque les orchestres professionnels n'étaient réservés qu'aux hommes. Qu'importe, sous la Troisième République, les étudiantes violonistes deviennent de plus en plus nombreuses, au point que la direction du Conservatoire décide d'instaurer un quota spécial, limitant à deux le nombre de places accessibles pour les femmes dans la classe de violon. Et que dire des vents, instruments traditionnellement associés à la musique militaire : il faut attendre 1916 pour que soit décerné le premier prix féminin de flûte traversière, et 1986 pour la clarinette... Ainsi, le projet républicain du Conservatoire, si fervent soit-il dans sa volonté d'égalité d'accès, ne touche et ne forme en réalité qu'une nouvelle élite, restreinte à quelques centaines de personnes à travers toute la France.

C'est dans ce contexte d'institutionnalisation au XIXe siècle que se sanctuarise un patrimoine musical aux caractéristiques précises. Pour Jean-Charles François, « l'offre de formation concerne d'abord les musiques réputées “classiques”, savantes et écrites, soit ce qu'il est convenu d'appeler le “patrimoine” de la musique occidentale »¹⁵. Le Conservatoire défend donc un répertoire européen qui est parvenu aux

¹⁵ Introduction de la première journée « Le modèle français de l'enseignement musical spécialisé » in *L'Avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, p.28

contemporains sous forme de partitions. La notion de “classicisme” servant aujourd'hui à caractériser cette musique de façon globale s'emploie pourtant dans un contexte référencé au XIXe siècle. Le classicisme c'est d'abord un style et une époque précise, celui de la fin du XVIIIe siècle que l'on choisit de montrer comme un exemple modélisant, tant au niveau des formes de la composition (genres, règles d'harmonie) que des pratiques instrumentales (fixation de la lutherie du violon par exemple). Les manuels musicologiques situent l'expansion du style classique de la mort de Jean-Sébastien Bach en 1750 jusqu'en 1815 environ avec Haydn, Mozart et Beethoven comme grandes figures. D'autre part, le caractère “écrit” et “savant” de cette musique trace une frontière avec la musique qui se transmet exclusivement par tradition orale. La terminologie nous suggère l'idée d'une supériorité intellectuelle, la musique orale étant *a contrario* de la musique non savante, soit par inversion celle des ignorants. Parler de musique classique aujourd'hui c'est donc se référer à un répertoire et à des pratiques de référence institués par le Conservatoire au XIXe siècle et profondément connotés.

Afin de préserver ce patrimoine, l'unité de l'enseignement dispensé est un axe fort dans la logique institutionnelle du Conservatoire. Toutes les succursales et écoles nationales de musique créées au début du XXe siècle pour répondre à une demande croissante de formation spécialisée en musique doivent répondre du même schéma pédagogique. Les méthodes d'apprentissage en sont les vecteurs essentiels. Formalisant une technique instrumentale, elles ne diffèrent pas tant des méthodes déjà connues sauf qu'elles revêtent un caractère officiel, quasi législatif, encore inédit. Par exemple, la méthode de flûte traversière se décline en différents “articles” et “sections”, et a été « adoptée à l'unanimité pour servir à l'étude dans cet établissement¹⁶ ». Son autorité semble incontestable. Publiées directement depuis le Magasin de Musique du Conservatoire qui sert aussi à l'impression des partitions pour les fêtes nationales, la diffusion et l'exécution de ces méthodes dans les succursales de province font l'objet d'un strict contrôle par l'État. Ainsi se constitue une “école française”. En 1858, le commissaire impérial Monnais s'exprime en ces termes sur la tombe de Bernard Sarrette, premier directeur de l'institution : « De la fondation du Conservatoire date réellement *l'école française*, car, à partir de ce moment, il y eut une doctrine fixe, un

¹⁶ Méthode de flûte du Conservatoire par M.M. Hugot et Wunderlich (1804) en ligne disponible sur le site de la BNF : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b525030888/fl6.image> (consulté le 19/05/2019)

enseignement régulier, un ensemble de méthodes composées par les maîtres les plus renommés »¹⁷. L'emploi du mot “doctrine” renforce le caractère idéologique que véhicule le projet original du Conservatoire. La vision de la musique qu'il propose est assumée comme une position orientée et verticale qui ancre l'institution dans un conservatisme limitant tout changement. Pour Noémi Duchemin en effet, « l'exercice d'un « contrôle de qualité » sur les établissements publics [...] tend à normaliser les enseignements et à décourager les innovations pédagogiques »¹⁸.

Le strict établissement de ces règles laisse à penser que les codes sont les mêmes que ceux de la religion. Dans une France révolutionnaire qui a voulu éradiquer tant matériellement que symboliquement l'empreinte du religieux sur son héritage, le Conservatoire apparaît comme une institution de substitution à la spiritualité. Car, pour l'anthropologue Denis Laborde, « faire exister la musique dans notre société relève d'un travail métaphorique semblable à celui qui est à l'oeuvre dans la religion »¹⁹. Faire exister la musique c'est d'abord la jouer, travailler une matière sonore immatérielle qui ne prend sens que sous la valeur qu'on lui accorde. C'est ensuite l'institutionnaliser et faire ainsi perdurer cette valeur dans un cadre symbolique. « Tout le problème consiste donc à prendre au sérieux le discours de ceux qui s'éprouvent responsables de l'autorité divine, le discours de ceux qui gèrent l'absence de Dieu, qui administrent l'invisible avec le seul poids des mots et des rituels »²⁰. L'institutionnalisation de la musique, parce qu'elle est aussi invisible que l'idée de Dieu, repose sur une foi en ses acteurs, sur une croyance en leurs actions, et le cadre dans lequel elles s'expriment est aussi nécessaire à la préservation qu'à la compréhension de son objet tel qu'on a voulu l'inscrire dans une mémoire collective. En musique, l'acte de verbalisation par le discours, la façon de sacraliser un répertoire et un bâtiment qui la concrétise entre quatre murs, fabriquent un fait culturel. Pour l'anthropologue Denis Laborde, « nous sommes passés par les mêmes écoles “de musique”, nous avons appris les mêmes codes solfégiques, la même discipline corporelle pour jouer d'un instrument, nous nous sommes soumis aux mêmes grilles d'évaluation, nous avons intégré la bonne manière de parler de musique. Voilà la

17 Noémi Duchemin, *op.cit.*, p.49

18 *Ibid.*, p.50

19 Denis Laborde « Des musiques pour conservatoire, et de quelques autres » in *L'Avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, p.36

20 *Ibid.*

construction culturelle. »²¹ La musique du Conservatoire s'accorde donc à être reconnue par la société comme un pan à part entière du patrimoine culturel commun, rationalisé par l'institution, parce que l'État a voulu qu'il en soit ainsi.

Le Conservatoire de 1795 est ainsi difficilement dissociable du projet politique dont il se fait le porte-parole. Il véhicule les premiers idéaux républicains : un principe égalitaire qui veut permettre l'étude à l'ensemble de la population, une nationalisation de l'institution qui veut rayonner sur l'ensemble du territoire français, une unité de l'enseignement prétendant à une rationalisation du savoir musical et de son expression. Ignorant encore le terme de loisir, le Conservatoire sert des fins pragmatiques d'insertion professionnelle et de support idéologique. Il est réservé à un *numerus clausus* extrêmement restreint que le Plan Landowski en 1967 aura à cœur d'élargir. L'évolution qui s'ensuit est considérable même si l'institution d'aujourd'hui reste à bien des égards l'héritière du XIXe siècle.

1.2. Le projet du conservatoire contemporain

Au tournant du XXIe siècle, soit deux siècles après la fondation du Conservatoire de Paris, les établissements d'enseignement spécialisé de la musique contrôlés par l'État ont fleuri un peu partout sur la carte de France. En l'an 2000, on en recense 364. Quatre niveaux de classement permettent de les distinguer : les Conservatoires Nationaux Supérieurs (2) à vocation professionnelle, les Conservatoires Nationaux de Région (35), les Écoles Nationales de Musique (105) et les Écoles Municipales de Musique Agréées (222)²². Dans le décret de classement de 2006, un changement de terminologie les renomme Conservatoires à rayonnement national, régional, intercommunal et communal. Ces différentes catégories sont encore le témoin d'un schéma pyramidal de l'enseignement, du Conservatoire National Supérieur de Paris dédoublé par celui de Lyon en 1980, aux conservatoires des petites villes. Comment le projet de l'institution a-t-il évolué depuis le Plan Landowski ?

En 1967, André Malraux alors chargé du ministère des Affaires Culturelles entend placer le mot de démocratisation au centre de sa politique. Pour ce qui est de la

²¹ *Ibid.*

²² Emmanuel Hondré, *op.cit.*, p.148

musique, il est secondé par Marcel Landowski (1915-1999), compositeur français d'origine polonaise, qui met en place un plan décennal visant à augmenter considérablement l'offre de formation musicale sur le territoire, c'est-à-dire à décentraliser les enseignements artistiques. Les succursales en région étaient déjà au nombre de 23, et vingt écoles nationales avaient été créées. Avec le Plan Landowski, le nom de Conservatoire National de Région (CNR) remplace désormais celui de succursale, et plus de 3000 écoles nationales de musique sont ouvertes. C'est une expansion considérable et sans précédent en Europe qui accompagne également la création d'orchestres régionaux et le développement de la formation des amateurs²³. Il n'est plus de première nécessité de former des musiciens professionnels, au contraire : la pratique amateur ne cessera d'être encouragée par les directives officielles et la politique ministérielle. À ce titre, Maurice Fleuret, directeur de la musique au Ministère de la Culture entre 1981 et 1986, est resté célèbre. Initiateur de la Fête de la Musique et favorisant l'intégration des musiques traditionnelles dans l'offre pédagogique du Conservatoire, il n'aura cessé d'œuvrer pour l'accès de la musique à tous.

Sous couvert d'un nouvel enjeu de démocratisation, le contrôle de l'État est toujours effectif sur le plan pédagogique : des dossiers d'habilitation sont à constituer tous les sept ans pour permettre le classement des établissements, faisant l'objet dans le même temps d'une inspection ministérielle ; l'organisation des cursus en cycle permet l'agrément quant à la délivrance de diplômes même si ce système est à l'heure où nous écrivons en train de changer²⁴. Sur le plan financier en revanche, l'État semble s'être largement désinvesti de son rôle de mécène au profit de celui des municipalités. En effet la profusion de CNR et écoles de musique a mis en place un réseau d'établissements que financent en grande majorité les collectivités des territoires concernés. « À la fin du XIXe siècle, [...] la Loi des Communes du 5 avril 1884 a posé des jalons importants dans la politique de décentralisation en reconnaissant aux communes une plus grande autonomie de gestion²⁵ ». Après le Plan Landowski, le phénomène ne fait que s'accroître, laissant une quasi autonomie aux collectivités dans

23 « Décentralisation des enseignements artistiques : des préconisations pour orchestrer la sortie de crise » : une description du Plan Landowski consultable sur le site officiel du Sénat <https://www.senat.fr/rap/r07-458/r07-4582.html> (consulté le 19/05/2019)

24 Pour plus de détails sur la réforme des conservatoires en cours, lire l'article de Nicolas Stroesser sur le site Indovea : <https://indovea.org/2019/03/10/reforme-des-conservatoires-cest-reparti/> (consulté le 19/05/2019)

25 Emmanuel Hondré, *op.cit.*, p.143

la gestion matérielle de leur établissement, les subventions de l'État ayant atteint au mieux les 10% du budget total d'un conservatoire dans les années 1980²⁶. Le soutien symbolique de l'État devient un label que les provinces restent avides d'obtenir pour répondre d'un format pédagogique institutionnalisé, quand bien même elles sont profondément discriminées dans l'attribution qui leur est faite des subventions financières. En 1931, un scandale éclate toutefois dans la succursale de Roubaix dénonçant l'injustice du financement par l'État²⁷ au point que dix ans plus tard, le directeur même du Conservatoire de Paris lui réclame un engagement financier à hauteur de 50% du budget de chaque école nationalisée : « il met l'accent sur la disparité des niveaux et argue qu'un meilleur financement permettrait d'arriver à une meilleure unité »²⁸. Les revendications ne sont pas entendues et les subventions de l'État s'amenuisent encore. Aujourd'hui, la bonne marche des établissements se trouvent ainsi complètement dépendante de la volonté des élus au sein des collectivités qui décident ou non de les financer. Le constat d'Emmanuel Hondré sur cette politique de décentralisation apparente est amer, car selon lui elle renforce la dépendance des provinces à un système pyramidal en faveur de l'institution-mère parisienne : « Le paradoxe réside alors dans le fait qu'au moment où les lois de décentralisation assurent aux municipalités un plus grand degré d'autonomie, celles-ci se disputent le droit d'être reconnues comme des filiales de Paris. Les succursales arrivaient même [...] à trouver dans ce rapport de sujétion, un des éléments de reconnaissance qui devaient renforcer leur pouvoir régional »²⁹.

Tandis que l'État se désengage financièrement de la budgétisation directe de ses établissements classés, la politique ministérielle d'André Malraux ne fait qu'accroître leur nombre en misant sur la délégation de la prise en charge par les collectivités. Le schéma institutionnel du conservatoire évolue alors considérablement. Auparavant réservé aux futurs professionnels de la musique, il devient un lieu de pratique pour tous. La conseillère musique de la DRAC de Normandie explicite clairement ce nouveau projet : « Le rôle que l'État donne au Conservatoire dans la société est très précis, c'est

26 Dania Tchalik *Conservatoires en marche vers le déclassement*, Mézetulle, 31 janvier 2019
Disponible sur : <http://www.mezetulle.fr/conservatoires-en-marche-vers-le-declassement/> (consulté le 20/052019)

27 Emmanuel Hondré, *op.cit.*, p.147

28 *Ibid.*, p.148

29 *Ibid.*

un rôle de démocratisation culturelle »³⁰. Autrement dit, l'État demande à son institution de prendre en charge les grands enjeux sociétaux contemporains que les mots de mixité et d'intégration dominant. Sa mission principale est celle d'un service public tel qu'énoncée dans la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre de 2001.

Cet objectif de démocratisation culturelle ne s'entend toutefois plus exactement de la même façon depuis les années Landowski. Pour André Malraux, cela voulait dire qu'il fallait faire en sorte que l'ensemble des citoyens puisse accéder aux grandes œuvres de l'humanité, soit en l'occurrence au patrimoine musical évoqué précédemment. Mais pour Maurice Fleuret, la démocratisation c'est d'abord exprimer la diversité culturelle de la société qu'il faut transposer au sein de l'institution en modernisant les pratiques et en diversifiant les répertoires enseignés. Dans les textes officiels, l'esprit de Maurice Fleuret semble aujourd'hui dominer par rapport à celui de Malraux. Le cahier des charges de 2015 en direction des conservatoires prône une politique en sa faveur, les critères pour l'engagement financier de l'État étant les suivants :

1. « Mettre en œuvre une tarification sociale
2. Favoriser le renouvellement des pratiques pédagogiques
3. Accompagner la diversification de l'offre artistique
4. Encourager le développement des réseaux et des partenariats »³¹

De fait, le contrôle pédagogique de l'État se transforme lui aussi. Il ne s'agit plus de vérifier la bonne application des méthodes d'enseignement officielles mais au contraire de ce qui était initialement préconisé de valoriser les innovations pédagogiques. Pour le vice-président du Conseil Général du Rhône, sa volonté d'élu est ainsi énoncée : « de plus en plus, nous voyons des initiatives dans lesquelles la musique sort un peu plus de son temple sacré [...] et va à la rencontre des publics, et cela alors que se dessine d'ailleurs une évolution assez nette vers d'autres pratiques »³². Nous voyons à travers ces paroles que le renouvellement des pratiques pédagogiques ne

30 cf. Annexe 5

31 Cahier des charges *Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires*, Ministère de la Culture et de la Communication, février 2016

32 Jean-Jacques Pignaud, vice-président du Conseil Général du Rhône, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, p.14

répond pas seulement à une volonté de modernisme mais plus basiquement de maintien du Conservatoire dans le paysage de la politique culturelle. Car le conservatisme dans lequel il semblait s'être enfermé, ce « temple sacré » comme il est nommé, ne peut plus rivaliser avec les pratiques musicales actuelles qui grâce aux outils technologiques pourraient fort bien se passer d'une inscription en conservatoire.

L'entreprise reste toutefois délicate à entreprendre tant l'héritage du XIXe siècle semble avoir gravé l'image du conservatoire dans l'imaginaire collectif. Ce difficile changement de paradigme est conscientisé par les acteurs même de la politique ministérielle actuelle, et semble guider leurs motivations. Lors du colloque organisé à Lyon en avril 2000, le directeur régional de la DRAC Rhône-Alpes s'exprime en ces termes : « en vous écoutant Monsieur le Président, je crois qu'on prend conscience que l'école de musique est un équipement culturel parmi les plus paradoxaux qui soient. [...] Ce sont des outils puissants de démocratisation de la culture, et en même temps, ils traînent derrière eux une réputation sulfureuse d'élitisme »³³. La conseillère musique de la DRAC de Normandie fait le même constat : « Faire de la musique classique est un marqueur social dans notre société. Comment arriver à sortir de ce schéma... Ce n'est pas évident »³⁴. Pour Denis Laborde, « l'héritage du XIXe siècle devient encombrant »³⁵ et l'institution publique qu'est le Conservatoire peine à s'adapter aux évolutions de la société à laquelle elle s'adresse, creusant toujours davantage les disparités d'accès et se confortant dans une pratique conservatrice : « Les schémas d'action dont nous avons hérité ne semblent plus de mise »³⁶. Se pose alors pour l'anthropologue une question crue mais latente : « Le conservatoire doit-il renoncer à son projet patrimonial ? »³⁷ Tel est le malaise que l'analyse du projet contemporain du conservatoire met en exergue : depuis la fondation du conservatoire, les objectifs ont radicalement changé et pourtant l'institution contemporaine doit composer avec son héritage pour en assurer la pérennité.

En pratique, les actions politiques sont nombreuses pour tenter de réaliser cet

33 Intervention d'Abraham Bengio, Directeur des Affaires Culturelles Rhône-Alpes, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, p.17

34 Annexe 5

35 Denis Laborde, *op.cit.*, p.38

36 *Ibid.*

37 *Ibid.*

objectif. Au niveau du coût des études d'abord : l'État impose aux collectivités la mise en place d'une tarification sociale déclinée selon le quotient familial³⁸. Il veut par là encourager le plus grand nombre à faire la démarche de s'inscrire dans le conservatoire le plus proche du domicile et permettre ainsi un large accès à la pratique musicale. Au niveau du contenu pédagogique ensuite : l'État encourage une diversification de l'offre et des répertoires dans une logique de transdisciplinarité. Pour la plupart, les parcours sont repensés autour de la pratique collective, véritable moment de société et source de motivation, et non plus autour du cours individuel d'instrument. De nouvelles disciplines voient le jour : dans les années 1970 le Conservatoire de Marseille ouvre la première classe de jazz, bientôt suivi par d'autres ; les classes de musique ancienne, musique traditionnelle, et plus récemment musiques actuelles et Musique Assistée par Ordinateur (MAO) s'ajoutent aux enseignements dispensés. Le conservatoire n'a donc plus pour mission exclusive de s'attacher à un répertoire musical classique, sans le désacraliser pour autant.

Pourtant, malgré l'apparition de nouvelles esthétiques, l'enseignement classique ne semble pas réformé en profondeur. Les disciplines sont souvent décrites comme étant cloisonnées entre elles et beaucoup de projets d'établissement entendent créer davantage de passerelles pour y suppléer. Le projet contemporain de démocratisation culturelle est encore jeune et trop lié à son héritage direct qui voulait que le conservatoire soit un outil de sélection pour recruter les musiciens de la République. Démocratiser l'accès au conservatoire, c'est-à-dire multiplier son public de façon significative et travailler avec son hétérogénéité, inclut nécessairement de renoncer à un projet global de formation professionnelle. À la vue du nombre d'inscrits, ce projet relèverait de l'utopie. D'ailleurs, les chiffres sont éloquents: le rapport Hennion³⁹, premier rapport sociologique mené dans les conservatoires en 1983, montre que moins d'un élève sur trente a devant lui la possibilité d'un avenir professionnel. Devant de telles statistiques, il devient impératif de penser la formation autrement qu'en termes de professionnalisation comme cela avait été le cas jusqu'à aujourd'hui. Le conservatoire

38 « Mettre en œuvre une tarification sociale » in Cahier des charges *Redonner du sens à l'engagement financier de l'État en faveur des conservatoires*, Ministère de la Culture et de la Communication, février 2016

39 Antoine Hennion, Françoise Martinat, Jean-Pierre Vignolle *Les conservatoires et leurs élèves : rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musiques agréées par l'État / Ministère de la culture*, Service des études et recherches ; École des Mines de Paris, Centre de sociologie de l'innovation

n'enseigne plus pour permettre l'emploi sinon le loisir. Pour l'adjoint à la culture de Martigues, « les conservatoires, les écoles de musique, avaient pour vocation de former des musiciens professionnels. C'est toujours le cas, mais aujourd'hui cette dimension est devenue minime, ce qui ne veut pas dire subsidiaire. Leur rôle est devenu plus large, plus en phase avec le mouvement de la société. L'école de musique doit permettre l'accès du plus grand nombre à la pratique musicale sous des formes variées, tout en permettant pour quelques-uns le professionnalisme »⁴⁰.

Par ce nouveau discours, nous voyons se dessiner l'ennoblissement de la figure de l'amateur, étymologiquement “celui qui aime”. L'institution du conservatoire avait été pensée pour des fins idéologiques qui nécessitaient l'emploi de musiciens ; celle d'aujourd'hui est repensée comme un lieu d'éducation à des fins anthropologiques. La professionnalisation des étudiants ne fait plus partie des missions premières du conservatoire comme elles apparaissent dans la Charte de l'enseignement spécialisé de 2001, au contraire il s'agit d'aller au-devant de publics qui ne font pas la démarche de venir s'inscrire dans l'établissement – scolaires, membres de structures partenaires. Pourtant, dans les faits, les conservatoires continuent de préparer à l'entrée dans les CNSM de Paris et de Lyon, dans une optique de professionnalisation. Cette finalité, pas toujours avouée, guide les cursus et sanctionne l'étudiant au travers d'examens malgré les impératifs de démocratisation culturelle et le constat du rapport Hennion cité précédemment : « en fait, le conservatoire fonctionne comme un enseignement technique : répertoire, méthodes pédagogiques, tout conduit à la professionnalisation, véritable paradoxe »⁴¹.

L'apparition de “parcours personnalisés” tempère depuis peu l'uniformité des études et appelle à l'amateurisme – même si en écrivant ce mot nous prenons conscience de sa connotation péjorative ; aménagement des cursus, non-obligation d'examens... Si les conditions de ce type de parcours restent complètement dépendantes des structures qui choisissent d'en dessiner ou pas les contours, puisque aucun texte ne décide pour elles d'un cahier des charges, son existence permet au moins de

40 Réaction de Florian Salazar-Martin, adjoint à la culture de Martigues, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de musique*, p.182

41 Eliane Daphy [compte-rendu en ligne] *Les Conservatoires et leurs élèves*, 1983, de Antoine Hennion, Françoise Martinat et Jean-Pierre Vigolle, consultable sur https://www.persee.fr/doc/vibra_0295-6063_1985_num_1_1_881_t1_0205_0000_2 (consulté le 19/05/2019)

conscientiser l'hémorragie des inscrits après quelques années d'études et de proposer une tentative de remédiation. Officiellement, c'est la fin d'une tradition d'excellence jusque-là portée par le conservatoire.

Depuis les années 2000, le schéma institutionnel du conservatoire a été redéfini autour d'une mission de service public guidé par le principe de démocratisation. Mais la permanence d'une image élitiste et les volontés de réformes à un stade aussi critique (abandon des élèves, budgets inégaux, remise en cause des parcours traditionnels, précarisation du statut enseignant) mettent à jour le vaste chantier de pérennisation du futur.

1.3. Synthèse comparative

Entre ses débuts et aujourd'hui, le modèle institutionnel du conservatoire a connu un changement de paradigme pédagogique mais aussi et surtout politique. Le projet du Conservatoire de 1795, et ce durant tout le XIXe siècle malgré la parenthèse des deux régimes impériaux et monarchiques, était d'abord républicain. Il visait à l'instruction de tous par la rationalisation de connaissances scientifiques sur la musique. Ce processus nécessitait la mise en place de préceptes didactiques qui visaient l'uniformisation de la pratique musicale, étant entendu qu'ils reposaient sur un principe d'égalité. Pour Gérard Guillot, la finalité de cette instruction est « d'élever à l'universalité en arrachant aux particularismes et à leurs conditionnements subséquents : l'enjeu est ici la formation de l'esprit critique grâce auquel chacun(e) pourra penser et juger par soi-même en connaissance de cause »⁴². Mais dans les faits, nous avons vu que l'idéal républicain d'égalité ne pouvait se mesurer qu'à une partie privilégiée et infime de la population, et que l'outil d'excellence que représentait le conservatoire tendait au contraire à conforter une identité singulière.

De nos jours, les conservatoires sont, eux, centrés sur une politique démocrate. Par leur volonté de massification de l'enseignement musical, ils s'attachent d'abord à créer les chances d'accès pour tous à la pratique musicale. L'idéal d'excellence devient secondaire ; bienvenu mais non impératif hormis pour les deux CNSM de Paris et

42 Gérard Guillot, *op.cit.*, p.104

Lyon. Il faut ainsi que l'institution sacrifie une part de cet idéal afin de « s'adapter à l'hétérogénéité croissante de son public »⁴³. Le but recherché est la socialisation de la personne dans un cadre institutionnel qui se veut le microcosme de la communauté humaine.

La description de ces deux projets ne se veut pas aussi entière. Nous avons constaté la porosité de leur définition, entre un premier conservatoire qui malgré son élitisme de fait repose sur un principe égalitaire et un dernier conservatoire dont la volonté de démocratisation induit encore une pensée traditionaliste et sélective de l'enseignement. Pour Gérard Guillot, ces équivoques sont le reflet du champ politique : « Les débats entre républicains et démocrates témoignent des tensions internes à notre modèle institutionnel, et se déclinent notamment dans des prises de position qui opposent les défenseurs d'une culture classique ouverte à tous sans renoncer à ses exigences d'excellence et les partisans d'une évolution pédagogique qui concilierait démocratisation et massification dans l'enseignement et l'accès à la culture »⁴⁴. Ces tensions ne sont pas spécifiques à l'enseignement de la musique, sinon à l'éducation en général.

À bien des égards, il apparaît que la structure du conservatoire dépend du modèle institué par l'Éducation Nationale sous la Troisième République, lui-même hérité de la conception médiévale de l'enseignement. Selon Stéphane Bonnéry, la musique est « l'un des contenus scolaires les plus anciennement institués »⁴⁵. Comme nous l'avons dit précédemment, elle apparaît comme une discipline à part entière dans l'enseignement dispensé par les premières universités du Moyen-âge et figure dans le programme de Jules Ferry concernant l'éducation primaire en 1870. L'instruction publique républicaine intègre ainsi la musique au cœur de la formation du citoyen, de la même façon que la France révolutionnaire avait mis un point d'honneur à bâtir une institution musicale. L'ancien directeur du CNR de Grenoble constatait : « Dans les conservatoires, nous retrouvons aisément les quatre points caractéristiques de l'école à la française énumérés par Jacky Beillerot : représentation de la progressivité des

43 *Ibid.*

44 *Ibid.*

45 Stéphane Bonnéry « L'enseignement de la musique, entre institution scolaires et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture », *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013, Paris, ENS éditions, 2013, p.6

savoirs, exigence du contrôle, valorisation de la mémoire, et sélection »⁴⁶. En effet, afin de pouvoir encadrer l'enseignement de la discipline, on crée des codes qui ressemblent fortement à ceux de l'école républicaine. Au conservatoire, on publie de la même façon des « leçons de solfège » car « l'absence d'ambiguïté dans le maniement des éléments du code (une note étant soit correcte, soit incorrecte) rend limpide l'évaluation des performances »⁴⁷ ; on étage la pratique par cycles, et le passage de l'un à l'autre est sanctionné par un examen ; les cours, même individuels, sont magistraux, visant d'abord à une efficacité technique avant l'acte créateur : il s'agit toujours d'une transmission verticale, du maître vers l'élève ; enfin, la compétitivité mise en place au sein des élèves (concours, notes et appréciations) sert *in fine* à la constitution d'une tête de classe que l'on pourrait mettre en miroir à l'idée d'élite de la nation.

La révision du conservatoire comme substitut de l'éducation scolaire fait actuellement l'objet de grands débats. Pour beaucoup, les raisons de l'impasse dans lequel se trouve le conservatoire aujourd'hui seraient dues aux méthodes scolaires employées. Les politiques s'attellent à réformer le système : « au ministère justement en ce moment, il y a toute une réflexion pour sortir un peu de ce carcan mais je ne sais pas si on va encore trouver la solution parfaite. En tout cas il y a une révision des textes qui est au travail »⁴⁸. Cette révision, présentée comme « une véritable révolution copernicienne du fonctionnement [des conservatoires] »⁴⁹, envisage tout ensemble la fin du classement des établissements pour une seule labellisation, à l'exception des deux CNSM qui conserveraient leur statut d'école supérieure, le remplacement du DEM par les « classes préparatoires » que seules quelques grandes métropoles auraient le pouvoir de mettre en place, et enfin la généralisation des parcours personnalisés au détriment des cursus traditionnellement institués. Cette tentative de réponse, parce qu'elle n'est sans doute pas encore finalisée, suscite les plus vives critiques.

Dans un article brûlant, Dania Tchalik reconnaît l'urgence d'une révision du système mais s'interroge d'abord sur les moyens mis en œuvre actuellement pour y

46 Réaction de Michel Rotterdam, directeur du CNR de Grenoble, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de musique*, p.115

47 *Ibid.*, p.116

48 Annexe 5

49 Dania Tchalik, *op.cit.*

parvenir. Il n'y aurait en effet « pas de schéma d'orientation ni de plan de financement »⁵⁰ de la part du ministère, ce qui réaffirmerait le cloisonnement des rôles, entre celui de l'État qui se veut prescripteur de l'orientation pédagogique à adopter, et celui des collectivités qui patronnent leur propre structure culturelle en lui administrant les moyens dont elle a besoin pour son fonctionnement. « Ce sont les collectivités qui décident d'avoir un établissement et qui le financent à 95% »⁵¹ rappelait la conseillère musique de la DRAC de Normandie. N'envisageant aucun changement de fait au format actuel des choses, l'État conforte sa position en s'appêtant à refondre le système sans anticipation économique autre que la préconisation à la restriction dans un contexte de baisse générale des subventions accordées aux collectivités.

Le premier constat de Dania Tchalik concernant le flou subventionnel de la réforme n'est guère nuancé par celui qu'il fait concernant les propositions pédagogiques elles-même. Selon lui, la volonté de démocratisation, certes louable, est un leurre qui cache l'annonce de plus grandes disparités encore : « La démocratisation tant vantée n'est que l'alibi d'un élitisme sournois dont les premières victimes sont ces mêmes publics pour le bien desquels on prétend agir. Ne pouvant compter que sur l'école pour accéder au savoir et à l'édification de leur liberté, ces derniers en resteront à l'éternel va-et-vient entre "l'expérimentation ludique" et "l'apprentissage plaisir", [...] tandis que d'autres, sans doute plus fortunés, se tourneront faute de mieux vers le privé et continueront à bénéficier d'une pédagogie plus que jamais scolaire, à savoir progressive, structurée et propre à leur octroyer, le moment venu, la possibilité d'embrasser une carrière artistique »⁵². Les nouvelles initiatives, guidées par le mot "démocratisation", feraient en effet courir à la perte des savoirs dispensés, ce qui revient à « dénaturer la mission »⁵³ du conservatoire. Mission tacite, puisque nous avons vu que les critères de classement ne prenaient plus en compte les contenus pédagogiques classiques mais les formes par lesquelles l'enseignement de la musique se voit multiplié. Toujours selon Dania Tchalik, cette remise en cause des principes fondamentaux de l'institution cache en réalité un plan social de l'État qui cherche à résoudre, ou tout au mieux à illustrer les grands enjeux sociétaux contemporains qui

50 *Ibid.*

51 Annexe 5

52 Dania Tchalik, *op.cit.*

53 *Ibid.*

guident sa politique générale.

Nous le voyons, le projet du conservatoire est depuis sa fondation inséparable de la politique dans laquelle il s'exerce. Dans sa volonté de centraliser l'enseignement de la musique à une institution parisienne contrôlée par l'État pour professionnaliser ses élèves et conforter une identité nationale, le conservatoire de la première République a concentré les enjeux politiques de son temps et subi par-là même ses contradictions, voire ses errances, qui se sont poursuivies et développées tout au long du XIXe siècle. Le conservatoire contemporain hérite sans le vouloir de cette fragilité qui est pourtant encore perçue comme un atout par les collectivités. La protection nationale est le gage du bien-fondé des établissements, c'est lui qui permet le dynamisme de la vie culturelle au sein de la société, ce qui explique pourquoi le label est protégé et sollicité dès que cela est rendu possible. Les polémiques actuelles concernant les réformes à venir, encore une fois copies conformes des enjeux sociétaux de la politique ministérielle, ne sont que l'inéluctable mise à jour des malaises latents : équivoque par rapport au projet patrimonial, difficile abandon d'un idéal d'excellence pour tous... Malgré tous ses efforts, le conservatoire peine à modifier en profondeur la logique institutionnelle dans laquelle il était inscrit jusqu'au Plan Landowski parce que cette logique a toujours prévalu à l'établissement. Répondre à la concurrence des formes de pratique contemporaine de la musique ou à l'impératif de massification de l'enseignement, c'est perdre ce pour quoi il a été conçu, fracturer le passé et l'avenir, et surtout ré-initialiser une certaine idée de la culture.

2. D'une culture unique à une culture plurielle

La culture est une notion éminemment polysémique qui depuis sa définition moderne au XVIIIe siècle n'a cessé de s'adapter idéologiquement aux contextes sociaux et politiques dans lesquels elle s'exprimait. Comment est-elle sollicitée au sein du conservatoire ? Plusieurs discours la définissent de façon différente aujourd'hui et sont peut-être la source d'ambiguïtés qui expliqueraient le malaise que connaît actuellement le conservatoire. Parce qu'il est défendu au sein de la société comme une institution culturelle, il semble en effet avoir navigué entre ces définitions successives et son avenir incertain prouve aujourd'hui un manque de repère par rapport à la culture patrimoniale qu'il voulait initialement défendre. Michel de Certeau énonce le dilemme de l'université contemporaine qui nous semble aussi être celui auquel est confronté le conservatoire : « L'université doit résoudre aujourd'hui un problème auquel sa tradition ne la préparait pas : le rapport entre la culture et la massification de son recrutement »⁵⁴. Les enjeux récents de démocratisation ont en effet conduit le conservatoire à élargir son accès et par conséquent à repenser son rapport à la culture. Dans ce chapitre, nous entendons analyser ce rapport selon les différents angles de perspective qu'offrent le regard anthropologique et le discours politique. En croisant ces définitions, nous tenterons de mieux comprendre l'origine des différents malaises énoncés précédemment.

2.1. Discours scientifiques sur la culture

Pour l'ethnologue Denys Cuche, procéder à une analyse culturelle c'est « rendre compte des logiques symboliques à l'oeuvre dans le monde contemporain »⁵⁵. La culture est faite de symboles, c'est-à-dire de constructions métaphoriques permettant à l'homme de se représenter dans son environnement. C'est ce que l'auteur appelle le « processus d'homínisation »⁵⁶ tenant compte du fait que « l'homme est essentiellement un être de culture »⁵⁷. La culture définit l'homme et inversement. L'État français se

54 Michel de Certeau, *La Culture au pluriel*, coll. Points, série Essais, Christian Bourgeois éditeur, 1980, p.85

55 Denys Cuche [en ligne] *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2010, §15 : <https://www.cairn.info/la-notion-de-culture-dans-les-sciences-sociales--9782707158833-page-5.htm> consulté le 20/05/2019

56 Denys Cuche *op.cit.*, 5ème édition, coll. Grands repères, Paris, La Découverte, 2016, p.5

57 *Ibid.*

donne un rôle important à jouer dans ce processus, puisque par la présence d'institutions il se pose comme le garant d'une nécessaire mise en culture des êtres qui le composent, soit de la cohésion de la société qu'il supervise. Sa politique patrimoniale est essentielle car elle permet la mise en mémoire de traditions qui constituent une communauté, une mémoire qui repose sur la croyance en des symboles regardés comme des objets culturels. L'homme nomme lui-même ces objets qui deviennent les outils dont il a besoin pour s'identifier avec sa nature. Le conservatoire est un de ces outils car la musique classique est reconnue comme faisant partie intégrante du patrimoine culturel. L'établissement où on l'enseigne et où on la pratique devient alors un instrument de premier ordre dans la constitution d'une culture patrimoniale régie par des « savoirs savants »⁵⁸.

Pour le philosophe de l'éducation Olivier Rebol, ces savoirs s'acquièrent lors d'une formation spécialisée qui supposerait l'acquisition première d'un savoir de base. L'école républicaine, lieu de transmission de la culture générale, distribue en effet les rudiments musicaux, invitant par le biais de cette initiation les élèves à poursuivre vers un enseignement spécialisé en conservatoire ou en école de musique. Les savoirs savants assurent la stabilité de l'enseignement, à la fois dans ces structures parallèles à l'Éducation Nationale, et plus généralement dans tous les établissements d'enseignement : ils créent une hiérarchie et distribuent les rôles. « Un des rôles que doivent désormais jouer les établissements d'enseignement spécialisé est celui du développement de l'initiation musicale à l'école. Ce développement a commencé il y a bien des années déjà, malheureusement, sans eux. »⁵⁹ Deux savoirs se déclinent donc par rapport à la musique : l'un qui correspond à une culture générale, l'autre à une culture savante. L'école dispense la première, puisque la musique participe aux programmes élémentaires de l'Éducation Nationale ; le conservatoire, lui, est le lieu où se transmet la culture savante de la musique.

Mais la grande différence qui s'opère entre la fin du XVIIIe siècle et le XXe siècles c'est que l'État cherche non plus à restreindre la culture savante de la musique à

58 Olivier Rebol, *Les valeurs de l'éducation*, coll. Premier Cycle, Paris, Presses Universitaires de France, 1992, p.183

59 Intervention d'Alain Surrans, Conseiller à la musique auprès du Directeur de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles, in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, p.199

un public spécialisé mais à s'en servir comme support pour éduquer le peuple, étant entendu que les grandes œuvres et les grandes figures servent d'exemples par un principe cathartique qui guide l'être dans sa conduite. C'est l'idée de valeur que défend Olivier Reboul : « le jugement se forme aux grands modèles que nous offrent la culture. [...] On ne comprend l'homme que par les plus belles images de l'homme »⁶⁰. La culture a donc, dans ce contexte, le rôle d'éclaireur qui va décider de la valeur de chacun, et par conséquent de la bonne marche de la société. En faisant des grands compositeurs de l'époque classique des références incontournables, le milieu de la musique savante du XIXe siècle a construit sa galerie de portraits destinée à inspirer les nouvelles générations de musiciens. De la même façon, on a modélisé un type d'interprète classique. Pour qu'il puisse répondre d'une école nationale, on publie des méthodes de technique instrumentale, on choisit un répertoire de référence, on définit les critères d'une esthétique de son... Ainsi l'on distinguera l'école de violon française de l'école de violon russe, ou les bois français des bois allemands. Il s'agit de reproduire ce que les anciens ont légué pour transmettre un héritage culturel lié à une pratique savante de la musique. Le compositeur Claude Debussy se souvient de ses années au Conservatoire : « Je réalisais que je devais faire semblant d'étudier pour arriver au bout du Conservatoire. Mais tout le temps j'aboutissais à mes propres petites combinaisons⁶¹ ». Il énonce ainsi le grand paradoxe de l'élève soumis à l'enseignement d'une culture patrimoniale de la musique : imiter ou être original ? Savoir ou faire ?

Depuis la fin du XVIIIe siècle, le Conservatoire n'a abrité qu'une seule esthétique. Faisant nécessairement l'objet d'un choix parmi d'autres, c'est-à-dire orienté, l'idée de culture telle qu'elle est défendue par l'institution fait l'objet d'une construction élaborée par l'État. S'il n'applique pas sa théorie aux conservatoires ni même à la musique, le sociologue Pierre Bourdieu dans son ouvrage *La Reproduction* (1970) développe l'idée d'un « arbitraire culturel » qui décide en lieu et place des éléments propres à constituer le socle de référence du système scolaire. Cet arbitraire détenu par les autorités au titre de la nation légitime l'objet de ses choix et oriente par conséquent l'enseignement qui en dépend. « À travers son analyse du système, le sociologue veut renvoyer l'institution à sa vérité cachée : tout entière fondée sur la violence symbolique

60 Olivier Reboul, *op.cit.*, p.179

61 Claude Debussy *Monsieur Croche et autres écrits*, Paris, Gallimard, 1987, p.68

traversant de part en part l'acte pédagogique au service de l'ordre social »⁶². Le fait d'enseigner n'est jamais neutre, et pour Bourdieu, relève d'un fait qui s'inscrit dans une démarche idéologique à des fins de structuration sociale. Il exclut forcément une part importante du contenu potentiel de chaque discipline - il est impossible d'enseigner toute la science ou toute la littérature – de la même façon que la disciplinarisation des savoirs relève elle-même d'un acte volontaire. Les choix opérés dessinent un patrimoine scolaire qui se transmet de l'institution vers les élèves, futurs citoyens. En transposant cet « arbitraire culturel » au système d'enseignement spécialisé de la musique, on pourrait voir le conservatoire comme l'espace où s'exprime la même violence symbolique. L'institution a érigé socialement un type de musique et de musicien pour lui faire porter un projet culturel. Confronté il y a peu à l'émergence de nouvelles pratiques musicales et à leur succès, le conservatoire est contraint à une remise en question de l'autorité nationale de la musique qu'il professe, ébranlant ainsi son rôle de représentant culturel dans la société.

Cette remise en question est difficile à effectuer car en France, la pensée d'une culture dominante est historique. Selon Michel de Certeau, la monarchie absolue de Louis XIV a en effet institué le pays comme une « terre de tradition étatiste »⁶³, organisée par le haut, de l'un vers le nombre. Pendant longtemps, le modèle centralisateur a prévalu dans l'idée de culture, répandant l'idée commune que son action était « une pluie bienfaisante apportant à la classe populaire les miettes tombées de la table des savants et des puissants »⁶⁴. Ce système était maintenu du fait qu'on y voyait le moyen de conserver un équilibre : « La culture restait le moyen grâce auquel une société fortement hiérarchisée maintenait un code aux critères définis et assurait son homogénéité sur la base d'une élite relativement stable, elle était donc le résultat de la rareté »⁶⁵. Si la Révolution de 1789 a bouleversé cet équilibre social, les gouvernements du XIXe siècle qui ont succédé semblent avoir reconduit cette tradition élitiste de la politique culturelle sur laquelle s'était fondé le conservatoire.

Instituer une culture savante de la musique dans ses pratiques et ses méthodes

62 Pierre Grémion [en ligne] « De Pierre Bourdieu à Pierre Bourdieu » *Études*, 2005/1 (Tome 402), p. 39-53. URL : <https://www.cairn.info/revue-etudes-2005-1-page-39.htm> consulté le 20/05/2019

63 Michel de Certeau, *op.cit.*, p.142

64 Présentation de Luce Giard in Michel de Certeau, *op.cit.*, p.III

65 Michel de Certeau, *op.cit.*, p. 86

d'enseignement nécessite de faire référence à des objets stables qui vont nécessairement modéliser les comportements. Pour Michel de Certeau, « derrière toute culture il y a un mort ». S'il n'évoque pas directement le milieu musical, cette idée transposée à la culture musicale occidentale suggère le caractère passé des pratiques proposées en conservatoire, du moins tel qu'il a été pensé à sa fondation. Ces pratiques effectuées en référence au passé se réactualisent cependant au travers de l'acte musical même, du fait que la musique n'est elle-même jamais fixe – un « courant d'air »⁶⁶ nous dit Denis Laborde. On a donc l'impression que la pratique est nécessairement quelque chose d'ancré dans le présent, d'actuel, mais elle est paradoxalement reliée de façon intrinsèque à une musique du passé, à des compositeurs disparus, à des partitions de siècles antérieurs, ce qui lui donne finalement un caractère immuable. Ce serait « la beauté du mort »⁶⁷ comme l'écrit de Certeau dans *La Culture au pluriel*, qui emploie cette expression pour parler de l'apparition de la culture populaire dans les sociétés savantes de la fin du XIXe siècle. Après avoir été « censurée pour être étudiée », elle est devenue « un objet d'intérêt parce que son danger était éliminé »⁶⁸. Le fait d'établir une distance chronologique avec le temps présent, légitime dans ce cas les assises d'une culture savante et suppose que c'est dans l'étude et l'interprétation d'objets du passé que l'on peut faire en sorte qu'un groupe social se soude autour de symboles culturels communs.

Les acteurs du monde du conservatoire d'aujourd'hui mobilisent très souvent l'expression de musique savante ou musique classique pour faire référence à des répertoires qui vont « du Moyen-âge au contemporain » c'est-à-dire « les musiques académiques, dites écrites »⁶⁹. La musique savante suppose une pratique qui tient de l'étude et de l'interprétation de formes, de compositions, de traités issus du passé, en opposition aux “musiques actuelles” qui ont intégré les cursus d'enseignement au cours des cinquante dernières années. La musique classique ne se définissait pas ainsi avant l'apparition de ces nouvelles esthétiques. Elle a été poussée à une remise en question à ce moment-là. Pour le sociologue Howard Becker, elle fait acte d'un « pouvoir d'inertie »⁷⁰ qui empêche toute innovation des méthodes pratiquées et des conceptions

66 Denis Laborde, *op.cit.*, p.37

67 Michel de Certeau, *op.cit.*, p.45

68 *Ibid.*

69 Annexe 5

70 Howard Becker « Le pouvoir de l'inertie » in *Propos sur l'Art*, traduit par Axel Nesme, Paris,

musicales : « Un des traits remarquables de ce monde est son degré de stabilité. Les choses changent, mais peu. Cela fait presque cent ans que des orchestres de taille similaire jouent le même répertoire, avec quelques ajouts ici et là, sur des instruments assez peu différents de ceux que les musiciens utilisaient il y a presque cent ans »⁷¹. Cette conservation des formes et des pratiques représentent « un choix extrêmement restreint parmi toutes les possibilités »⁷², dont l'autorité au sein d'un établissement labellisé par l'État relève pour Becker d'un « impérialisme culturel »⁷³. Pendant tout le XIXe siècle, la musique classique a été la seule forme reconnue de faire et de pratiquer la musique, la plus noble et la plus contrôlée parce qu'on voyait dans son maintien en l'état un équilibre social nécessaire à la définition d'une culture nationale.

Howard Becker étudie ainsi le projet du conservatoire tel qu'il a été institué et maintenu tout au long du XIXe siècle d'après la sociologie dite fonctionnaliste qui « part du présupposé de la stabilité des organisations sociales »⁷⁴. Bronislaw Malinowski (1884-1942), le premier sociologue à avoir formulé le principe de fonctionnalisme, pense l'institution comme « la meilleure façon de faire les choses »⁷⁵ parce qu'elle permet de trouver « un équilibre fonctionnel »⁷⁶. « La stabilité du monde musical ne pose pas de problème à cette théorie »⁷⁷ écrit Becker. En effet, le conservatoire a perpétué une façon de pratiquer la musique envers et malgré tout jusqu'au milieu du XXe siècle, rétablissant sans cesse le retour à l'idée d'une norme en cas d'interférence. Avec le Plan Landowski et plus tard la politique de Maurice Fleuret, la stabilité de l'institution s'est trouvée fortement ébranlée.

Toujours selon Howard Becker, la critique du fonctionnalisme au sein de la sociologie par Everett Hughes invite au contraire à penser l'institution comme une structure éphémère, étant donné que « les organisations sociales en général se désintègrent et ne restent organisées que le temps qu'il faut aux gens pour faire ce qu'ils ont temporairement décidé de faire ensemble »⁷⁸. Autrement dit, les institutions

L'Harmattan, 1999, pp.59-72

71 Howard Becker *op.cit.*, p.88

72 *Ibid.*

73 *Ibid.*, p.94

74 *Ibid.*, p.88

75 *Ibid.*

76 *Ibid.*

77 *Ibid.*

78 *Ibid.*

s'adaptent en permanence aux évolutions des groupes sociaux et connaissent de grandes phases de déstructuration et de restructuration. Le cas du conservatoire pose un problème de taille puisque son projet initial le vouait justement à se projeter comme une structure stable construite sur l'idée de permanence à l'instar des autres institutions étatiques et de l'État lui-même. La distorsion perçue dans les années 1960 entre la réalité des pratiques de la musique dans la société et celle traditionnellement enseignée au conservatoire, entre « “ce qui se passe” et “ce qui se pense” »⁷⁹ dirait Michel de Certeau, l'a forcé à repenser les grands piliers de l'institution qu'il représente, c'est-à-dire à rentrer dans une phase de déstructuration.

Le maître-mot du chantier entrepris était alors, nous l'avons vu, celui de démocratisation. On a demandé en effet au conservatoire d'adresser la culture savante à tous, c'est-à-dire de généraliser un projet de spécialisation artistique. Mais pour cela, il lui fallait soit repenser son arbitraire musical lié à l'esthétique défendue pour l'adapter aux pratiques modernes soit abandonner sa volonté de professionnalisation pour tous. Au même moment en France, l'université se trouvait dans un dilemme identique. Selon Michel de Certeau, elle choisit de ne pas changer sa culture de référence mais ne s'engage pas pour autant dans la seconde voie : « aujourd'hui, l'université massifiée se voit affecter pour rôle de créer en elle-même une discrimination, et la culture élaborée hier par le travail d'un petit nombre devient l'outil d'un départage à opérer dans les masses étudiantes »⁸⁰. La sélection des étudiants en vue d'une distinction intellectuelle est toujours active mais elle semble naturelle car les étudiants qui cherchent à s'adapter à des contenus historiquement institués abandonnent massivement en milieu de parcours. Dans le cadre du conservatoire, un choix politique a été fait d'encourager la pratique amateur, c'est d'ailleurs l'idée majeure du Schéma National d'Orientation Pédagogique de 2008⁸¹, mais dans les faits le projet de sélection reste toujours sensible, surtout dans les CRR et CRD où les cursus s'orientent essentiellement vers le DEM, voie d'entrée au monde professionnel. Peu ou pas d'adultes, exigences de niveau au moment des examens, permanence des méthodes traditionnelles d'apprentissage... Le mouvement de démocratisation est encore en voie de réalisation.

79 Michel de Certeau, *op.cit.*, p.143

80 *Ibid.*, p.88

81 Schéma National d'Orientation Pédagogique de 2008 consultable sur <https://fr.calameo.com/read/00254595299090358c256> (consulté le 20/05/2019)

Mais dans les intentions, le conservatoire des années 1960 rentre en phase avec le principe dynamique des institutions tel que Becker le décrivait au regard de la sociologie critique du fonctionnalisme, et qui se trouve en phase avec le dynamisme de la culture elle-même. Pour l'anthropologie culturelle nord-américaine en effet, « aucune culture n'existe à l'État pur, identique à elle-même depuis toujours, sans avoir jamais connu la moindre influence extérieure »⁸². Modelée par ses rapports avec d'autres, les références déterminantes d'une culture se modifient en permanence. Les anthropologues nord-américains et leurs disciples étudient alors non plus la mais les cultures, et les relations des unes envers les autres. Dans un pays qui a dû composer avec la diversité des nationalités intégrées sur son sol, la réflexion sur la pluralité des cultures interroge le modèle français qui selon Roger Bastide, n'a pas de grande tradition d'immigration et s'est toujours ordonné autour d'une culture dominante de référence⁸³. Avec l'intégration de nouvelles esthétiques et l'ouverture à d'autres expressions artistiques, le conservatoire tel qu'il a été pensé dans les années 1960 permet la reconnaissance de plusieurs cultures en marge de la culture musicale classique habituelle. C'est un bouleversement dans la mission qui lui a été dévolue.

En croisant les discours scientifiques, nous nous sommes rendus compte que le conservatoire entretient un rapport complexe à la culture dans laquelle il s'insère et qu'il souhaite aujourd'hui défendre. Il est en philosophie de l'éducation le lieu où se préservent des « savoirs savants » qui encouragent la formation critique de l'être humain (Reboul). Or tout savoir de référence est orienté politiquement, la sociologie décrivant un « arbitraire culturel » (Bourdieu) qui tend à ériger une culture dominante en principe absolu, surtout en France où la tradition d'un État centralisateur est historique (de Certeau). La culture musicale classique qui s'est instituée avec la fondation du conservatoire a loué « la beauté du mort » (de Certeau), en rendant hommage aux grandes figures de musiciens choisies et montrées en exemples avec des codes ritualisés dans ses pratiques. Ce « principe d'inertie » (Becker) inhérent à la musique classique instituée depuis le XIXe siècle remet en question le phénomène dynamique de l'institution et de la culture, décrit respectivement par la critique de la

82 Denys Cuhe, *op.cit.*, p.70

83 Roger Bastide cité dans Denys Cuhe, *op.cit.*, p.63

sociologie fonctionnaliste et par l'anthropologie culturelle nord-américaine. En assurant la stabilité de l'institution et donc des pratiques qu'elle enseigne jusque dans les années 1960, le conservatoire a vu se développer en marge de ses murs d'autres formes de pratiques musicales, non contrôlées par l'État, opérant alors une rupture entre « “ce qui se passe” et “ce qui se pense” » (de Certeau). Comment le discours politique sur la culture intègre cette analyse et a pensé conséquemment sa définition du conservatoire à travers les siècles ?

2.2. La politique culturelle de l'État par le biais du conservatoire

« Notre politique c'est beaucoup de textes en fait... »⁸⁴. Ces premières paroles de l'entretien effectué avec la conseillère musique de la DRAC de Normandie, représentante officielle de l'État en région, nous renseignent sur le caractère éminemment écrit de la politique que mène l'État en faveur des conservatoires. Chaque mot a un pouvoir itératif, c'est-à-dire qu'il détermine une façon d'agir, de penser les choses, il génère une action à partir d'un contenu abstrait. Il s'agit ici non pas de procéder à une analyse précise des textes officiels qui définissent le rôle du conservatoire au regard des logiques institutionnelles nationales, mais de déterminer comment l'idée de culture y est véhiculée et en quoi elle détermine une façon de penser l'établissement et d'y agir.

Pendant tout le XIXe siècle et la première moitié du XXe siècle, le Conservatoire était géré par le ministère de l'Intérieur avant qu'un ministère spécifique à la culture ne soit fondé en 1959 par André Malraux : « Le Ministère des Affaires Culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel et de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent »⁸⁵. Remarquons le titre du ministère : il s'agit non pas de “culture” mais d’“affaires culturelles”, ce qui a son importance si l'on considère, outre le fait que l'attention est portée sur la forme et non sur le principe théorique en lui-même, que la culture était d'abord pensée au pluriel, comme un principe dynamique qui générât des interactions entre des groupes donnés. En 1974, la terminologie est

84 Annexe 5

85 Article I du décret 59-899 portant sur l'organisation du ministère des Affaires Culturelles

substantivée avec la nomination de Michel Guy comme Secrétaire d'État à la Culture sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing. Dotée d'un *c* majuscule, le principe de culture pensé par l'État est certifié comme un principe absolu. Pour la conseillère musique de la DRAC Normandie, il regroupe des « référents communs »⁸⁶ sur lesquels le pays assoit son identité. Pourtant, durant les deux ans où s'exerce sa politique, Michel Guy cherche à s'écarter d'une pensée singulière de la culture, quand bien même son titre professionnel en fait état de façon inédite. « Mon rôle n'est pas de seulement aider la culture cultivée » déclare-t-il dans un entretien du 10 juillet 1975⁸⁷. Le jeu de mots montre, outre la mise en lumière d'une culture d'élite, que sous le principe phare il existe plusieurs sous-catégories.

Il y a désormais un ministère de la Culture, mais ses missions semblent encore hésitantes. Pendant longtemps sous l'égide du Ministère de l'Éducation, il est ensuite devenu celui de la Culture et de la Communication, montrant que son autonomie n'a cessé d'être repensée et ses champs d'action retravaillés. Mais peut-il exister indépendamment de celui de l'Éducation, des Relations avec les collectivités territoriales, des Outre-mer, etc. ? « J'entendais encore ce matin à 7 heures, chez Pierre Assouline, Marc-Olivier Dupin déplorer qu'en France, les deux ministères, celui de l'Éducation et celui de la Culture soient séparés. Il imputait ce phénomène administrativo-politique, qui n'est pas si fréquent en Europe, au fait que nos équipements sont finalement [...] très éloignés des établissements scolaires »⁸⁸. Pour le directeur de la DRAC de la région Rhône-Alpes qui s'exprimait ainsi, penser les deux ministères ensemble relèverait d'une logique institutionnelle en accord avec le développement d'un groupe social. On s'éduque socialement à une culture donnée, c'est donc elle qui induit une forme d'éducation spécifique et inversement. Séparer les deux reviendrait à dire qu'il y aurait d'un côté une fin : *la* Culture comme principe absolu ; et de l'autre un moyen : l'éducation, un principe tendu vers la réalisation de cette fin. La Charte de 2001 et le SNOP de 2008 ont pris conscience du paradoxe, et font du partenariat avec les écoles primaires un des axes forts guidant la politique des

86 Annexe 5

87 Michel Guy [entretien en ligne] « Mon rôle n'est pas seulement d'aider la culture cultivée », in *Le Monde*, 10 juillet 1975. URL : <http://www.culture.gouv.fr/Nous-connaitre/Decouvrir-le-ministere/Histoire-du-ministere/L-histoire-du-ministere/Les-ministres/Michel-Guy> (consulté le 20/05/2019)

88 Abraham Bengio, *op.cit.*, p.17

établissements spécialisés : « Le conservatoire est ainsi encouragé à mettre en place une politique de partenariat avec le milieu scolaire, lieu et condition de la démocratisation de l'accès à la culture »⁸⁹. C'est ainsi que « les conservatoires d'enseignement artistique réalisent leur ancrage social et culturel et apparaissent comme acteurs clairement identifiés dans la Cité »⁹⁰.

Le rôle politique des conservatoires est d'autant plus mis en avant dans les textes, que la culture est un droit inscrit dans la Constitution. Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale caractérisée par une violation sans précédent des droits de l'homme, la question de la tolérance culturelle devient incontournable et l'article 22 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948) fait pour la première fois mention de « droits culturels » : « Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à la sécurité sociale ; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité, grâce à l'effort national et à la coopération internationale, compte tenu de l'organisation et des ressources de chaque pays

de 1948 la même idée de la culture que celle que le Plan Landowski met en œuvre. Elle y est perçue comme un principe universel vers lequel convergent les équipements qui la portent. En effet, le conservatoire qui est l'un de ces équipements, pense son enseignement selon un système pyramidal qui ne part plus du haut vers le bas comme au XIXe siècle, mais du bas vers le haut : il part des différences de chacun pour permettre la réunion de tous en tension vers une culture commune.

Mais le phénomène de mondialisation de la seconde moitié du XXe siècle, le contexte de la décolonisation ainsi que le développement des sciences que sont l'ethnologie et l'anthropologie obligent le milieu politique français à prendre en considération la question de la pluralité des cultures, ce qui revient à ne plus penser une culture dominante mais à composer avec une diversité qui doit coexister. Ces nouveaux facteurs « conduisent à un sens beaucoup plus net de ce qu'est une culture particulière qui n'est plus regardée simplement comme un esprit singulier mais comme un ensemble structuré, singulier, descriptible, analysable et compréhensible, de pratiques et de représentations propres à un groupe humain, par lequel, à la fois, il se distingue et est en relation avec d'autres groupes humains »⁹⁴.

L'UNESCO retravaille alors les termes de la Déclaration de 1948. Le droit à la culture doit être pensé au pluriel pour mieux prendre en compte une réalité sociale et reconnaître à chaque culture sa singularité sans obligation de se fondre dans un principe rassembleur. Ce changement de paradigme pousse à un questionnement essentiel : comment parvenir à faire cohabiter les cultures et permettre leur enrichissement mutuel ? Car il est désormais accepté que « chaque homme a besoin de la diversité des cultures pour devenir un homme en s'enrichissant culturellement »⁹⁵. À partir de 1991 s'amorce une réflexion à l'échelle internationale sur la reconnaissance effective des droits culturels, pluriels et assumés en tant que tels, ce qui conduira à la Déclaration des Droits Culturels du groupe de Fribourg, dans le cadre de l'UNESCO. Ce nouveau texte datant de 2007 rédige sa définition à l'article 2 : « Le terme "culture" recouvre les valeurs, les croyances, les convictions, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime son

94 Hubert Faes, *op.cit.*, §7

95 *Ibid.*, §11

humanité et les significations qu'il donne à son existence et à son développement »⁹⁶. Il est en effet frappant de constater que cette définition n'énumère que des termes au pluriel. Mais tout l'enjeu est d'éviter de penser le droit culturel comme un droit au particularisme qui enfermerait chacun dans ses propres définitions sans regard envers l'autre. La politique culturelle doit encourager à la curiosité, à la tolérance, à l'influence.

Le conservatoire est un instrument de choix et pour cela réadapte son projet d'enseignement à la question de la pluralité des cultures. Depuis le début du XXI^e siècle, les préconisations des textes officiels montrent qu'il lui faut devenir un lieu de mixité sociale en favorisant l'accès de toutes les classes sociales, l'innovation pédagogique et le décloisonnement des disciplines, et un lieu d'ouverture qui intègre d'autres esthétiques à son patrimoine de référence. Ce nouveau projet répond en tout point aux enjeux tels qu'ils ont été énoncés par la Déclaration de Fribourg en 2007 : « Cette diversification s'entend en termes de spécialités, de disciplines et de répertoires. Elle doit répondre aux pratiques des jeunes et favoriser l'ouverture des conservatoires à la diversité des cultures et des modes d'apprentissage. Elle doit, *a minima*, comprendre un élargissement de l'offre disciplinaire et préciser les conditions de sa mise en œuvre et les publics visés »⁹⁷.

En ce sens de toujours mieux répondre à une volonté de diversifier l'offre culturelle en miroir de la société, les textes officiels définissant le conservatoire procèdent à des changements terminologiques significatifs. Le décret du 12 octobre 2006 « relatif au classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique » stipule vouloir abandonner certains mots au profit d'autres afin de favoriser la décentralisation de l'enseignement : les conservatoires et écoles de musique ne sont plus nationaux mais « à rayonnement régional, intercommunal ou communal », les écoles de musique ne sont plus « contrôlées par l'État » mais des « conservatoires classés », etc. Le rôle prescripteur de l'État est ainsi atténué et la question de son adaptation à la pluralité évoquée est mise en avant par le terme « rayonnement » – l'établissement prend en compte les spécificités culturelles du territoire sur lequel il est implanté. Cependant, la généralisation du mot « conservatoire » au détriment de celui d'« école » surprend lorsque l'on connaît la « sulfureuse image

⁹⁶ *Ibid.*, §17

⁹⁷ Cahier des charges de 2016, *op.cit.*, p.2

d'élitisme »⁹⁸ que le terme véhicule et la volonté étatique de renouveler cette image, d'autant que le choix effectué de ne plus employer le mot "école" le distingue un peu plus de l'Éducation Nationale, quand bien même il est spécifié dans les textes qu'il ne voudrait pas l'être tant que ça...

Cette question de la pluralité des cultures admise dans une nouvelle logique institutionnelle renversant profondément le principe centralisateur qui dominait le projet du Conservatoire au XIXe siècle, la structure doit également retrouver une légitimation de sa place dans la société et de la politique dont il fait l'objet. Car pour la pensée économiste actuelle, financer le fonctionnement d'équipements culturels est un investissement à pure perte. Les coupes fréquentes du budget de l'État qui leur est alloué ne cessent de réinterroger leur rentabilité matérielle.

La conseillère musique de la DRAC de Normandie nous le disait : « il y a quelque chose qui est très important c'est l'argent. Qui finance les conservatoires ? En majorité ce sont les collectivités territoriales, c'est-à-dire que ce sont les communes. C'est le premier niveau de volonté politique pour implanter un conservatoire sur un territoire »⁹⁹. En subventionnant ses collectivités, l'État se décharge sur elles de la responsabilité de créer un conservatoire. Que peut donc motiver une collectivité à faire de la sorte si un établissement d'enseignement spécialisé de la musique n'est pas déjà historiquement implanté sur son territoire ? Pour Joseph Carles qui s'interroge sur le sens d'un service public de la culture, la réponse est sans appel : « faute de texte définissant le minimum culturel de proximité, les élus locaux réagissent en fonction de leur prescription de la valeur ajoutée électorale de l'enseignement à la culture »¹⁰⁰. Autrement dit, plus encore qu'un projet d'éducation ou de socialisation, la décision d'implanter un conservatoire se fait par le prisme d'un argument de campagne. Il faut convaincre avec ce projet, montrer quel est l'intérêt des citoyens à soutenir la démarche pour se faire élire.

Dans sa leçon au Collège de France, le critique littéraire et essayiste Marc

98 Abraham Bengio, *op.cit.*, p.1è

99 Annexe 5

100 Joseph Carles « Pour un service public de la culture » in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, p.168

Fumaroli dénonce la récupération politique du mot “culture” à des fins non seulement idéologiques mais aussi économistes. Pour lui, cette récupération montre la prédominance du marché libéral dans la société qui veut voir dans tout produit une matière de rendement, un capital propre à être investi dans un projet économique. Sous la Vème République qui voit l'émergence de la société de consommation, on a fait en sorte que le passé devienne l'objet d'une étude et d'une connaissance savante pour instituer autour de ces objets un marché profitable à la société. Les nouveaux modes de vie changent aussi la donne du rapport à la culture savante, des manières d'y avoir accès, de l'apprendre, de la pratiquer, de la considérer. Pour lui, la culture est devenue un « mot-écran »¹⁰¹ afin de rentrer dans « la norme commune des démocraties développées »¹⁰², celle de la mondialisation. S'il ne parle pas de la musique directement sinon d'art en général, il est possible de comprendre que l'importance de la musique est supplantée de loin par les matières scientifiques, commerciales et industrielles qui sont apparemment plus aptes à répondre à l'intérêt général¹⁰³.

Pourtant, un marché de la musique est directement possible : celui du disque, du spectacle vivant. Autour de ces valeurs marchandes s'organise un nouveau commerce culturel qui devrait légitimer les équipements le rendant possible. Seulement l'industrie musicale aujourd'hui fait état d'une mondialisation de la musique qui met avant des interprètes pour la plupart autodidactes, ou tout au moins sans formation classique en conservatoire. Difficilement justifiable sur le marché, il ne reste au conservatoire pour convaincre de l'utilité de son financement public et encourager les élus à le prendre en compte dans leur programme électoral, que la défense de valeurs idéologiques : lieu de partage, participant au dynamisme d'un territoire, et permettant une offre culturelle à tous. Pour cela, il lui faut malgré tout s'inscrire dans une logique concurrentielle car d'autres structures rivalisent avec lui : écoles privées et associations, cours d'instrument en ligne, cours particuliers, logiciels gratuits de composition... Dans un contexte d'accès généralisé au support musical par la diversité des moyens d'écoute et de pratique, un conservatoire pourrait facilement paraître dispensable aux yeux d'une collectivité, sans compter le coût qu'il représente. Il lui faut donc constamment justifier de son

101 Marc Fumaroli « Culture contre université », *The French Review*, vol. 6 no.1, American Association of Teachers of French, octobre 1992, p.1

102 *Ibid.*

103 Tocqueville cité par Marc Fumaroli, *op.cit.*, p.1

importance auprès des élus. Joseph Carles fait état de cette situation périlleuse : « la massification de la pratique culturelle a fait émerger une offre culturelle marchande qui s'est insérée entre l'offre publique proposée par les communes et l'offre portée par le mouvement associatif »¹⁰⁴, ce qui a conduit à « une perte de lisibilité de l'action culturelle, entretenue par le marché et les luttes corporatistes des acteurs arc-boutés sur leurs positions et frappés d'une sorte de myopie foncière face aux changements profonds de l'environnement »¹⁰⁵.

C'est un constat que l'on retrouve dans l'étude des sciences sociales. La pensée de Herbert Marcuse (1898-1979), philosophe et sociologue héritier de la théorie critique du capitalisme de l'école de Francfort cité par Michel de Certeau, montre que depuis l'ère industrielle, l'idée de culture est assimilée par un système qui la rend commercialisable pour un nécessaire dynamisme social. L'organisation capitaliste du monde impose un principe de rendement à des hommes potentiellement libres mais asservis par la domination du marché. Le conservatoire apparaîtrait comme le lieu possible de résistance aux exigences de ce marché, lieu d'expression d'une musique non mondialisée, même si pour Joseph Carles « les tentatives visant à préserver l'expression culturelle risquent de n'être qu'un gage de l'Organisation Mondiale du Commerce lui permettant d'accomplir en toute quiétude le démantèlement progressif du service public à la française »¹⁰⁶. Car la politique du conservatoire navigue entre deux eaux : d'un côté, une nécessaire entrée dans le monde du marché qui lui demande une globalisation de son offre culturelle, de l'autre, une volonté de faire place au local, à l'exception, à la singularité, qui voudrait se dégager d'une pensée socialement marquée. Cette ambivalence de position fragilise sa mission de service public en tant qu'elle ébranle ses repères fondamentaux.

Le Conservatoire a toujours essayé de se positionner par rapport à une logique de marché qui était naissante au début du XIXe siècle, ne serait-ce qu'en formant des musiciens professionnels, c'est-à-dire en valorisant l'institution par la rentabilité de l'emploi. La modernisation actuelle de l'institution continue de le faire mais comme elle s'est détachée de sa vocation professionnelle exclusive au profit d'un enjeu éducatif et

104 Joseph Carles, *op.cit.*, p.164

105 *Ibid.*

106 *Ibid.*, p.163

massif de formation d'amateurs, la démarche est plus difficile à défendre. Marchandisation de l'offre et éducation sont-ils forcément incompatibles ? Si l'on développe des stratégies de sauvegarde du service public de la culture, nous dit Joseph Carles, un avenir est possible pour le Conservatoire. Selon lui, il faudrait : refonder l'action publique d'après les carences du marché qui compensées par la puissance publique tendent à accroître les inégalités (budgétaires, géographiques...) ; clarifier la place des acteurs au regard des différentes finalités des multiples politiques culturelles ; refondre le lien des conservatoires avec le ministère de la Culture en créant une délégation de service public par instance nationale ; et définir législativement le service public local de la culture actuellement dispersé et contraint à littéralement se vendre auprès des collectivités. « Il convient donc de donner un fondement légal à [un] service public non marchand [...] au risque de tout voir basculer dans l'ère économique »¹⁰⁷. L'auteur conclut : « une reconnaissance légale s'impose au regard de l'éducation, de la socialisation et de la formation qui constituent à n'en pas douter des missions d'intérêt général qui doivent à ce titre bénéficier de financements publics, que les acteurs relèvent directement de la fonction publique ou qu'ils appartiennent à la sphère associative »¹⁰⁸. Pour l'auteur, le malaise dans lequel se situe l'institution du conservatoire aujourd'hui est donc lié à un défaut de conjugaison entre son projet éducatif et sa compréhension sur le marché, par manque de clarté de la politique culturelle régissant un service public aujourd'hui menacé.

Le discours politique de la culture révèle ainsi deux choses dans la compréhension du projet contemporain du conservatoire : d'abord, c'est qu'il fait état d'un changement de paradigme culturel important qui délaisse l'idée d'une culture unique pour une culture plurielle – ce changement est lisible dans les nouvelles directives officielles qui encouragent la prise en compte de cette diversité : ensuite, c'est le péril actuel dans lequel ce changement de paradigme a plongé l'institution, puisqu'on a privilégié un projet éducatif à un projet professionnel, et que ce nouveau cap creuse un écart considérable avec la logique de marché actuelle dominante à laquelle il lui faut constamment se justifier. Comment les acteurs vivent-ils ce bouleversement paradigmatique et expriment-ils le malaise de cette phase de déstructuration ou restructuration institutionnelle ?

107 Joseph Carles, *op.cit.*, p.171

108 *Ibid.*, p.172

3. Analyse des entretiens

3.1. Méthodologie

D'après la conclusion de notre chapitre précédent, nous sommes en mesure d'énoncer l'hypothèse suivante : le conservatoire est en train de connaître un changement de phase tel que décrit par l'anthropologie culturelle nord-américaine, c'est-à-dire qu'il serait en train de passer d'une phase de déstructuration à une phase de restructuration, prouvant ainsi le dynamisme culturel de l'institution, "culturel" étant entendu au sens anthropologique – un discours de l'homme sur l'homme – mais qui le confronterait à de nombreuses difficultés. Nous allons éprouver cette hypothèse auprès des acteurs du conservatoire, ceux qui par leur engagement, leur projet, rendent possible son existence symbolique.

« [Visant] une compréhension approfondie des comportements humains »¹⁰⁹ tels qu'ils s'expriment autour et dans le conservatoire, nous avons mené quatre entretiens¹¹⁰ semi-directifs auprès des acteurs suivants : deux enseignants (l'un professeur de Formation Musicale en CRR, l'autre de violoncelle en CRI) ayant une double nationalité, un adulte débutant un cursus instrumental dans un CRI, un directeur d'établissement (CRI puis CRR). Nous avons retranscrit en annexe un cinquième entretien avec la conseillère musique de la DRAC Normandie. Mais cette personne ayant déclaré « [être] un agent de l'État et ne pas [parler] à titre personnel »¹¹¹ nous avons jugé bon de ne pas inclure ses propos dans l'analyse suivante mais de s'en servir comme une ressource scientifique nous ayant permis de mieux comprendre en amont le rôle politique des conservatoires.

Le choix de l'entretien semi-directif a été privilégié à la démarche quantitative pour un souci d'exhaustivité qui ne s'appuie pas sur le nombre de personnes interrogées

109 Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, coll. Théories, débats, synthèses, 3ème édition, Wavre, éditions Mardaga, 2007, p.118

110 Voir les annexes

111 Annexe 5, p.107

mais sur l'approfondissement de leur pensée. Ainsi l'analyse de ces entretiens ne prétend-elle pas à une généralisation de fait mais essaye de comprendre au plus près du vécu des acteurs leurs rapports avec l'institution¹¹². C'est au travers d'un contact direct – quatre conversations *de visu* et un appel téléphonique – que nous avons cherché à mettre à jour des ressentis, des comportements, des projets, des idées, d'éventuels malaises, en laissant l'expression de chacun la plus libre possible. Sans interroger frontalement ou suggérer de contenu explicite, nous avons essayé de toujours orienter la conversation selon le guide d'entretien que nous avons établi au préalable, c'est-à-dire de faire en sorte que la personne aborde l'ensemble des points que nous souhaitions sans que la structure de la communication ne soit trop rigide. La théorie sous-jacente de cette technique est celle de la psychothérapie non-directive de Carl Rogers : « L'interviewé joue donc un rôle actif. Le chercheur lui reconnaît des compétences valables tant au niveau de son expression qu'au niveau du problème qui est traité. La confiance dans la personne interviewée est totale »¹¹³. Le rôle que nous avons était d'écouter le plus attentivement possible et de motiver le discours par quelques courtes interventions visant à le clarifier ou à le développer.

La durée de ces entretiens varie entre 45 minutes et une heure. Ils ont été enregistrés et retranscrits intégralement en annexes. Afin de procéder à leur analyse et d'explicitier les données recueillies en vue de valider ou non notre hypothèse, nous avons défini les grandes thématiques abordées, réparti respectivement chacun des propos selon les différentes catégories et procédé à un regroupement thématique comme suit. Il s'agira également de se reporter aux schémas théorisants qui nous ont permis d'élaborer notre hypothèse de départ afin de proposer une conceptualisation de nos résultats.

3.2. Valeurs et représentations d'une culture classique de la musique

Le terme de culture a été employé de façon très différente par chacun. Pour les deux enseignants ayant une double nationalité, c'est d'abord ce qui a trait à une géographie précise et qui sous-entend des traits de comportements communs à tout un

112 Pour Habermas cité par Jean-Pierre Pourtois, cette démarche d'investigation repose sur « le traitement et la collecte d'un corpus qualitatif basé sur une rationalité communicationnelle »

113 Jean-Pierre Pourtois, *op.cit.*, p.132

peuple qu'ils retrouvent plus ou moins dans leur pays d'origine ou dans l'autre. L'enseignant de FM compare la pratique musicale en France à celle de Bolivie : « Si on est dans une culture différente, il ne faut pas non plus vouloir plaquer une culture qui n'est pas la nôtre »¹¹⁴, tandis que l'enseignante américaine s'exprime ainsi : « Je pense que je suis dans la culture occidentale, même si je viens des États-Unis, c'est la même, c'est similaire »¹¹⁵. Pour l'élève adulte, la culture est davantage un système disciplinaire qui a trait à l'art et qui se mesure métaphoriquement au nombre de savoirs cumulés par une personne : « Je me dis que [la musique] fait partie de la culture générale. Quand je vois tout ce que mon professeur de flûte connaît, je me dis moi je ne connais pas tout ça »¹¹⁶. Enfin, le directeur d'établissement se réfère, lui, à une définition de la culture dans le champ politique, ne serait-ce qu'en évoquant le ministère qui lui est rattaché ou le service territorial délégué au sein des collectivités, ou encore en exprimant son idée de la sorte : « ils étaient au bord de faire de leur établissement un truc qui n'aurait pu s'adresser qu'aux gens qui avaient les codes [...] et à pas à des gens qui venaient chercher de la culture »¹¹⁷. Dans le contexte de cette citation, le mot est teinté de sa sémantique politique, substantivé comme un principe singulier, comme un bien propre. Il se réfère aussi à l'idée de culture générale telle qu'elle est exprimée par l'élève adulte et qui donne un sens commun à la mission de service public du conservatoire. La culture y est rationalisée, proposée en partage en tant qu'objet immatériel. Elle correspond à une construction sociale qui se subdivise elle-même en plusieurs catégories.

Pour les personnes avec qui nous nous sommes entretenue, la culture a trait avant tout au domaine artistique et regroupe plusieurs branches : « “Que mets-tu dans cette idée de culture ?” “La musique, la peinture, la littérature...” »¹¹⁸, ou encore : « Pour moi, dans un sens plus limité, c'est tout ce qui est artistique »¹¹⁹. Les acteurs du conservatoire s'inscrivent donc dans une démarche pleinement culturelle au sens où le conservatoire, un établissement où l'on offre la possibilité de pratiquer la musique permet d'exercer l'idée même de culture, de la rendre effective. C'est entre quatre murs,

114 Annexe 1, p.63

115 Annexe 2, p.79

116 Annexe 3

117 Annexe 1

118 Annexe 3

119 Annexe 2

par le biais de la rencontre avec d'autres, que s'élaborent des valeurs communes servant à la définition du rôle du conservatoire dans la société : il *fait* culture.

L'idée de culture musicale se subdivise elle encore dans la définition qu'en donnent les interviewés. En son cœur, le Conservatoire semble accepter une définition précise de la musique. Comme le suggérait le titre de l'article de Denis Laborde « De la musique pour conservatoire et de quelques autres »¹²⁰, il existe une diversité d'esthétiques et de répertoires qui se classent à travers une profonde hiérarchie. Certaines seraient plus légitimes que d'autres à être enseignées dans les conservatoires : « je pense qu'il a beaucoup été question de transmission de patrimoine classique »¹²¹. Il y aurait donc une mission du conservatoire à dispenser l'enseignement d'un répertoire classique sans que les acteurs puissent en préciser l'origine. « J'ai ça en moi, j'ai cette idée en moi »¹²². C'est que la mission de transmettre un patrimoine classique n'a jamais été officielle depuis la fondation du conservatoire. Aujourd'hui, il est compris tacitement comme le lieu où l'on enseigne la musique classique d'abord, mais ce sens de musique classique est somme toute relativement moderne : c'est « tout le répertoire du chant grégorien jusqu'à Dutilleux ou aux compositeurs vivants ; c'est la musique savante »¹²³. Nous avons vu que l'on a parlé d'une esthétique «classique» au XIXe siècle pour parler de la musique de la fin du XVIIIe siècle, mais que cette définition ne se limitait qu'aux compositions de quelques décennies. Pendant la période romantique, les acteurs du conservatoire n'avaient pas conscience de pratiquer de la musique classique au sens où nous l'entendons aujourd'hui. L'élève débutante emploie spontanément la terminologie «musique classique» pour la comparer à la «musique pop» que pratique son mari dans un groupe. Avant d'inscrire leur fils en conservatoire et de jouer elle aussi d'un instrument au sein de la même structure, leurs goûts étaient en effet déterminés par l'univers musical dans lequel le mari pratiquait : « Par contre, depuis quelques années, on s'en est fait la remarque avec Antoine, on est beaucoup plus ouverts à la musique classique »¹²⁴. Pour cette élève, le fait de jouer d'un instrument permet d'écouter, voire de regarder autrement puisqu'elle évoque le Concert du Nouvel An à la télévision. Elle a pu ainsi changer ses représentations : « on écoute différemment quand on sait à quel

120 Denis Laborde, *op.cit.*, p.31

121 Annexe 1

122 Annexe 2

123 Annexe 2

124 Annexe 3

point c'est compliqué »¹²⁵.

Le discours de cette élève adulte nous apprend beaucoup des représentations liées à la culture classique de la musique et nous rappelle à bien des égards le discours de Michel de Certeau sur sa théorie de « la beauté du mort »¹²⁶. L'entretien s'est transformé pour elle en un véritable moment de réflexion sur ce qu'elle nomme ou pas musique classique et pourquoi. En suivant l'évolution de ses pensées, nous percevons la problématique liée à l'esthétique musicale défendue historiquement par le conservatoire. « Alors pour moi la musique classique ce serait quelque chose musique ancienne, qui se jouait dans les châteaux, à l'occasion des grandes fêtes, dans les églises, avec une connotation peut-être religieuse, ou je vois peut-être des bals... Voilà. Mais en fait je me dis aussi que la musique elle apparaît aussi bien dans des films ou des publicités... C'est une question de compositeur, d'instruments ? »¹²⁷ La première représentation qui lui vient à l'esprit, et qu'elle confirme plus loin, c'est celle d'une musique du passé réservée à une élite, une musique morte, « décrochée de la vie de tous les jours »¹²⁸. Mais elle s'interroge au fur et à mesure sur la place qu'occupe désormais ce qu'elle nomme musique classique dans son quotidien et se rend compte que sa représentation n'est peut-être pas aussi catégorique. Sa pratique instrumentale dans un établissement où elle rencontre des gens, la présence de la musique dans des lieux qu'elle fréquente tous les jours ou dans des médias auxquels elle n'avait pas pensé, lui donnent matière à repenser son rapport à la musique : la « musique classique » est vivante autour d'elle, et par elle.

Un facteur reste stable cependant, c'est que cette musique reste peu accessible, réservée à une élite économique et intellectuelle : « Le coût, peut-être la motivation aussi... Mais je me dis qu'il y a beaucoup de jeunes qu'on pourrait motiver à faire de la musique parce que la musique, c'est vraiment leur vie pour les jeunes. Alors ou bien l'école de musique c'est l'élite, ou bien c'est trop cher et du coup c'est pas accessible à tous. Et ça c'est dommage »¹²⁹. L'élève adulte se sent privilégiée d'avoir pu accéder à une pratique musicale, et ce d'autant plus que le conservatoire implanté sur le territoire

125 Annexe 3

126 Michel de Certeau, *op.cit.*, p.45

127 Annexe 3

128 *Ibid.*

129 *Ibid.*

de son lieu de résidence « [lui semblait] accessible »¹³⁰, sous-entendant que d'autres ne l'étaient pas. Lorsqu'elle évoque le parcours de son neveu dans un conservatoire différent, elle dit que ses critères d'accessibilité sont d'abord liés aux enseignants : dans sa représentation, ils sont « hautains », « durs »¹³¹ et exigeants parce qu'ils inscrivent leurs étudiants dans une logique de professionnalisation. Le fait d'être adulte représente « une barrière à franchir »¹³², comme si le conservatoire n'était réservé qu'aux enfants, futurs musiciens professionnels. C'est parce qu'elle savait que tel n'était pas le cas dans la structure de sa ville, un Conservatoire à Rayonnement Intercommunal, qu'il y avait une réelle politique d'intégration des adultes aux cursus proposés et que l'esprit y était « convivial »¹³³ qu'elle s'était décidée à effectuer la démarche de s'inscrire.

Sans vouloir généraliser ces représentations exprimées, force est de constater que les directeurs et enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus leur accordent assez de foi pour les avoir pleinement intégrées et réfléchies. « La musique telle qu'elle s'exprime en France, elle est cloisonnée [...] et très hiérarchisée. Malgré tout, on aura beau faire tout ce qu'on peut dire, quand tu dis “mes enfants sont au conservatoire”, tout de suite c'est vécu comme un... voilà, et c'est très dommage parce que ça ne devrait plus l'être, ça, mais malheureusement ça l'est parce que c'est institutionnel, et malheureusement je ne sais pas comment on peut faire changer les choses. Donc moi je crois beaucoup au fait qu'on peut les faire changer, nous, par nos façons de faire cours »¹³⁴.

3.3. Repenser l'institution, les enseignements, la place de chacun

Au lendemain de la Révolution Française de 1789, les institutions étaient définies comme « l'ensemble des structures fondamentales d'organisation sociale »¹³⁵. Nous l'avons vu, le conservatoire s'est construit comme tel, laissant à ses acteurs contemporains le devoir de se positionner par rapport à son héritage. Le modèle d'enseignement qui prévalait au XIXe siècle a induit de nombreuses représentations qui

130 Annexe 3

131 *Ibid.*

132 *Ibid.*

133 *Ibid.*

134 Annexe 1

135 Définition du Trésor de la Langue Française Informatisé à l'entrée *institution* dans la rubrique étymologie

nuisent à son image et remettent en question son importance dans la société. En lien avec les directives du ministère de la Culture, l'engagement des équipes de direction et d'enseignants pour leur démenti est aujourd'hui sensible et cette perspective de renouveau institutionnel se mesure autour de plusieurs idées fortes.

La plus manifeste est celle qui défend non plus une unité mais une globalisation de l'enseignement. Depuis sa fondation, les cursus d'apprentissage du conservatoire sont répartis en disciplines qui, selon l'enseignant de FM communiquent mal entre elles et pire sont implicitement classées par ordre d'importance. Pour lui, le constat est sévère : « l'institution donne l'idée que tu as l'instrument en haut, complètement. Et ça, même nous au Conservatoire d'Angers on le ressent. On a je pense des collègues qui croient réellement en ce qu'on fait mais il y a beaucoup de collègues qui n'en ont rien à faire et qui nous méprisent, je pense qu'on peut dire le mot. On est la dernière roue du carrosse »¹³⁶. S'il n'avait qu'une seule chose à changer au sein du conservatoire, ce serait « le principe très hiérarchisé, par fin de cycle, par examen... Parce que je pense que ça c'est trop proche de ce qu'on vit scolairement »¹³⁷.

Le parallèle avec le milieu scolaire revient régulièrement, notamment en ce qui concerne les méthodes d'évaluation. Comme à l'Éducation Nationale, elles sont dénoncées non pas seulement comme la vérification d'acquis mais comme le moyen de sélectionner les élèves et d'opérer la mise en place d'un système compétitif. Les épreuves sont perçues comme « une espèce de rituel social, rattaché à la fois à un historique et à une modélisation »¹³⁸ par le directeur d'établissement. C'est pour cette raison que l'enseignante américaine qui, elle, n'a jamais connu d'examen au cours de sa formation, le seul niveau de référence étant celui de degré de difficulté du répertoire abordé par les autres élèves, adopte énormément de recul. « Je ne comprenais pas trop l'utilité de ça. [...] Si mon élève ne passe pas, c'est pas grave, mais c'est toujours grave pour eux ! J'essaye toujours de prendre ça comme un moyen d'apprentissage. [...] Comme c'est pas dans ma culture, c'est pas important pour moi. Même si je les prépare très sérieusement »¹³⁹. Entre incompréhension et obligation, la posture de l'enseignante

136 Annexe 1

137 *Ibid.*

138 Annexe 4

139 Annexe 2

est difficile à trouver. Le même dilemme se retrouve chez l'enseignant de FM, confronté chaque année à la préparation d'un même sujet d'examen dont il ne comprend pas le bien-fondé. « Il y a une épreuve d'analyse qui moi me pose beaucoup de souci. [...] Et quand les élèves me disent “ça sert à quoi ?” je suis toujours très embêté parce que j'ai les réponses toutes faites [...] mais au fond de moi je sais que je n'y crois pas. [...] Et franchement c'est une heure et demie qui est un vrai calvaire chaque année¹⁴⁰ ». Dans le cas de cet enseignant, le souvenir historique d'un enseignement officiel semble toujours devoir guider sa démarche, car même en voulant le rendre plus attractif il se sent encore dans l'obligation de répondre à des codes et des schémas d'apprentissage qu'il ne comprend plus.

Comment donc se positionner face à ce « principe très hiérarchisé » ? Le mot d'« ouverture » sous toutes ses déclinaisons revient très régulièrement dans le discours des deux enseignants et du directeur : il faut « décloisonner », non seulement les esthétiques entre elles mais aussi les unités d'enseignement. La culture classique de la musique tend à se diversifier : pour l'enseignante de violoncelle, « depuis dix ou quinze ans, on a beaucoup plus tendance à aller vers les musiques actuelles »¹⁴¹. S'il existe toujours un « répertoire classique de référence »¹⁴², elle peut faire le choix d'aborder l'esthétique qu'elle souhaite. L'enseignant de FM déclare, lui, avoir « carte blanche sur tout le répertoire »¹⁴³ tandis que sa collègue puise dans n'importe lequel pourvu que cela permette de motiver l'élève. Un déplacement s'est donc opéré, on cherche à adapter un répertoire au profil des élèves et non plus l'inverse. Mais la vraie ouverture est ailleurs. Lorsque le directeur d'établissement a voulu recruter un professeur de jazz, il « [avait pris] un profil de quelqu'un qui avait disons au moins une culture et qui était capable d'aller vers d'autres choses. Idem pour les classiques. On essayait qu'il y ait de l'ouverture¹⁴⁴ ». C'est-à-dire qu'il ne suffit pas de créer un département jazz pour prouver un décloisonnement mais bien de faire communiquer les esthétiques entre elles, de les métisser au cœur même des méthodes d'apprentissage et donc de changer la façon de catégoriser la musique.

140 Annexe 1

141 Annexe 2

142 *Ibid.*

143 Annexe 1

144 Annexe 4

Le directeur d'établissement est formel : « vous voyez, vous parliez d'esthétique tout à l'heure, [il faudrait] plus fonctionner par projets »¹⁴⁵. Le projet, parce qu'il est « organisateur »¹⁴⁶, fédère les apprentissages visés de chaque discipline et insuffle une dynamique nouvelle à la pratique musicale traditionnellement instituée dans les conservatoires. Mais le directeur met en garde : « à l'heure actuelle on a l'impression qu'on a que ce mot-là à la bouche mais [...] c'est comme s'il venait se rajouter à un fonctionnement qu'on conserve habituel »¹⁴⁷. Dans les conservatoires, la mise en place de projets ne lui semble pas encore engendrer de réelle refonte des méthodes d'apprentissage, elle sert plutôt de couverture en réponse aux volontés de décloisonnement et n'assouplit finalement que très peu la rigueur disciplinaire en vigueur. En parlant du CRR de Nantes : « c'est assez cloisonné quand même comme maison. Il y a quelques échanges mais on a l'impression qu'ils sont vraiment dans le cadre de projets bien particuliers »¹⁴⁸. Lui-même emploie le mot de la façon dont il le critique et aimerait le voir évoluer. Pour cela, la réforme à venir sur les parcours d'enseignement supérieur lui paraît prometteuse en tant qu'elle place la logique de parcours personnalisés et de contrats, c'est-à-dire la pédagogie de projet, au centre de sa réforme. Mais ayant conscience du manque de discernement quant à la réelle définition du mot projet et face à l'ambition de refonte totale des systèmes d'enseignement, son propos se veut réaliste : « on est loin et il y aura du boulot pour mettre ça en place, mais je pense que ça peut être très intéressant »¹⁴⁹.

Une telle volonté s'exprime déjà chez l'enseignant de FM. Grâce à l'expérience qu'il a eue en Bolivie où « la musique était présente tout le temps dans la rue » sans qu'il y ait de cours d'instrument formel avec des rôles professeur / élève clairement définis, ni même de « solfège », il peut d'autant mieux constater à quel point l'enseignement de la musique en France est institutionnalisé : « Je pense que le découpage comme ça, très matière par matière, c'est typiquement français, je pense »¹⁵⁰. Des formules fortes comme « en fait la vraie musique c'est là » ou « nous on a tout faux »¹⁵¹ permettent de mesurer la remise en question identitaire qui a dû accompagner

145 Annexe 4

146 *Ibid.*

147 *Ibid.*

148 *Ibid.*

149 *Ibid.*

150 Annexe 1

151 Annexe 1

le retour en France : comment se définir en tant que professeur ou même musicien dans un autre contexte ? C'est pourquoi il affirme avoir beaucoup réfléchi à sa pédagogie, aux méthodes comme aux valeurs qu'il défend : « cette richesse, cette spontanéité que j'ai ressenties moi là-bas à l'époque, j'essaye de les recréer avec mes petits moyens à moi »¹⁵². Les valeurs sont plus loin définies comme celles du plaisir et du partage. Quant aux méthodes, il s'agit d'abord de redéfinir l'enseignement par la joie que procure le fait d'écouter ou de pratiquer la musique, c'est-à-dire d'effectuer des choix pédagogiques en accord avec ses idéaux, ses goûts : « ce plaisir, tu peux absolument l'avoir dans n'importe quel répertoire à partir du moment où toi en tant que transmetteur tu y crois »¹⁵³. Il s'agit ensuite d'aménager les cursus autour du collectif, de réfléchir à une méthode d'apprentissage socioconstructiviste. Le professeur de violoncelle, prend comme principe de déroger au cours individuel et propose aux débutants de commencer en petits groupes de deux ou trois élèves. « Il y a une sorte d'émulation entre eux [...] ils peuvent profiter des qualités des uns et des autres, ils peuvent s'entraider »¹⁵⁴. Pour cela, l'enseignant de FM voudrait aller encore plus loin et proposer un système d'apprentissage global où il n'y aurait plus de cours d'instrument séparé de la FM ou de la pratique collective : « l'idéal ce serait que ce soit un tout [...] et que finalement, là je vais dire un truc horrible, c'est qu'il n'y ait plus de cours de FM et que tout se joue à travers l'instrument »¹⁵⁵. Mais aussitôt, les limites qui rappellent celles évoquées par le directeur d'établissement surgissent : « pour le coup il faut être honnête on ne peut pas être spécialiste de tout [...] mais on pourrait inventer un système avec plusieurs profs en même temps, il faudrait tout repenser dans ce cas-là »¹⁵⁶.

Quelques structures ont fait le choix d'oser une refonte totale de la logique institutionnelle du conservatoire héritée du XIXe siècle après des travaux de recherche sur la pédagogie musicale. Les Orphéons de Bordeaux par exemple ont repensé le premier cycle d'apprentissage autour d'une approche sensorielle et collective de la musique, abandonnant l'idée que l'éveil musical puisse passer d'abord par l'apprentissage de la lecture de partition. L'objectif est de doter les élèves débutants d'un solide bagage rythmique développé avec les techniques de percussions corporelles et le

152 *Ibid.*

153 *Ibid.*

154 Annexe 2

155 Annexe 1

156 *Ibid.*

jeu de groupe, de les habituer au chant et de les rendre curieux d'un large répertoire en suscitant le plaisir de partager ensemble. Ce dispositif suppose une collaboration étroite du corps enseignant dont les rôles sont variables et interchangeable selon les enjeux de chaque séance et les différents projets. De la même façon, l'ENM de Villeurbanne a opté pour une approche globale de l'enseignement, organisant ses cursus autour d'ateliers, en fonction de projets trimestriels. Une même séance de cours peut inclure un temps de travail instrumental par petits groupes avec un professeur d'instrument comme de travail en autonomie. Le planning des séances doit donc être établi longtemps à l'avance pour permettre leur bonne répartition par l'ensemble des enseignants. Même s'ils existent déjà, les travaux de réaménagement des cursus restent cependant colossaux. C'est alors à plus petite échelle qu'il paraît possible de commencer. « C'est vraiment la façon de transmettre. C'est par là que ça changera »¹⁵⁷.

Le renouveau institutionnel que nous croyons identifier intègre une redéfinition des rôles de professeur et d'élève, et de la relation entre les deux. Un mot est revenu à plusieurs reprises pour caractériser le métier d'enseignant, celui de “bienveillance” – chez l'enseignant de FM : « Je suis persuadé, mais pour tout enseignement, que si tu n'as pas l'envie de le faire et que tu n'accompagnes pas de façon bienveillante, ça ne marchera jamais. [...] La bienveillance elle est première et après le reste suit »¹⁵⁸ ; chez l'élève adulte dont les propos répondent en tout point à ceux de l'enseignant de FM : « La bienveillance je pense que c'est fondamental. Je pense que c'est le plus important parce que sans ça tu ne vas pas au bout, enfin au moins en tant qu'adulte »¹⁵⁹, et plus loin : « la bienveillance entraîne la confiance, et avec la confiance tu fais tout »¹⁶⁰ ; avec la même idée chez l'enseignante de violoncelle : « c'est une énorme confiance que [les élèves] mettent en nous. Je pense qu'on doit respecter cette confiance »¹⁶¹. Afin de permettre cette bienveillance, l'enseignant doit constamment veiller à adapter ses choix pédagogiques à l'élève qu'il a en face de lui, même dans un groupe où le nombre généralement assez restreint de participants permet de mener une pédagogie différenciée. Il s'agit également de susciter la curiosité et l'envie de la découverte chez l'élève. « J'ai quelques idées de base, [...] mais il faut vraiment s'adapter aux

157 Annexe 1

158 *Ibid.*

159 Annexe 3

160 *Ibid.*

161 Annexe 2

différences des élèves »¹⁶².

Le regard porté envers l'élève a lui aussi changé, il est désormais attendu de lui qu'il devienne acteur de son apprentissage. « On ne leur demande pas d'être des bons petits élèves qui jouent proprement leur morceau, on leur demande d'être des petits artistes sur scène, donc ça veut dire que c'est aussi une question d'attitude, d'engagement, d'un certain degré d'autonomie »¹⁶³. Une telle vision des choses renverse complètement le projet initial du Conservatoire tel que nous l'avons exprimé en amont. L'élève est ici considéré dans sa singularité, dans ce qu'il apporte de personnel au sein de la structure, c'est aussi reconnaître que chacun franchit le seuil du conservatoire avec un bagage. Le directeur de l'établissement en est parfaitement conscient : « moi je pense qu'ils sont quand même représentants d'une vision de quelque chose de ce qu'ils vont faire »¹⁶⁴. L'étape suivant la reconnaissance de ces représentations est de susciter assez d'intérêt pour les faire voyager « dans tout un tas de choses desquelles ils n'avaient pas idée avant »¹⁶⁵. C'est là où le contraste avec le discours de l'élève adulte apparaît frappant. En toute humilité elle reconnaît « [ne pas se définir] comme musicienne »¹⁶⁶, même au bout de deux ans d'instrument et d'une pratique collective suivie assidûment. Elle se définit comme « quelqu'un qui apprend »¹⁶⁷ et pense son métier d'élève avec déférence envers l'enseignant, même si la condition d'une relation conviviale et bienveillante avec lui est primordiale.

Penser la relation plus encore que les rôles de chacun est essentiel et apparaît comme un changement de paradigme : pour les personnes interrogées, la pédagogie n'est plus pensée de façon verticale, du haut vers le bas ou du prof vers l'élève, mais de façon horizontale. C'est l'interaction suscitée qui va encourager l'enseignant à renouveler et adapter ses pratiques, et ainsi permettre à l'élève de conserver sa motivation et de trouver sa voie. La volonté de mettre en place ce cercle vertueux est d'autant plus nécessaire que la relation s'étale souvent sur une période de plusieurs années. « On a une relation privilégiée avec l'élève, qui peut durer longtemps »¹⁶⁸.

162 Annexe 2

163 Annexe 4

164 *Ibid.*

165 *Ibid.*

166 Annexe 3

167 *Ibid.*

168 Annexe 2

L'enseignante de violoncelle avoue que cette perspective fait peser un poids psychologique important sur elle car « le côté affectif est très fort ». Les risques sont latents du côté de l'enseignant : « des fois on se sent bon prof, d'autres fois non »¹⁶⁹ ; comme du côté de l'élève : « on ne peut jamais savoir ce que l'autre est en train de vivre, il faut vraiment faire attention »¹⁷⁰.

Dans l'idée d'un renouveau institutionnel, l'élève ne se place donc plus sous un modèle pédagogique unique mais protéiforme, malléable en fonction de son projet personnel, lui-même appelé à évoluer. C'est répondre à l'interrogation posée après le récit de l'expérience de Claude Debussy en conservatoire, laissée précédemment en suspens : savoir ou faire ? Autrement dit, quelle place donne-t-on à la création au sein du projet pédagogique du conservatoire ? Longtemps le “faire” a été redéfini autour de la pratique instrumentale ou de la reproduction modélisée de certains codes d'écriture. Il s'est ainsi rendu esclave d'une démarche intellectualisée nommée ici “savoir”. Il s'agit désormais de repenser la place de la création dans les parcours pédagogiques afin de rendre l'élève véritablement acteur de son apprentissage. Les grandes œuvres de l'humanité ne sont plus une finalité absolue derrière laquelle les élèves doivent se ranger, il leur faut trouver la joie de la manipulation sonore, de l'expérimentation. C'est ce qui a motivé l'enseignant de FM lorsqu'il a décidé de commencer ses études au CFMI afin de travailler auprès des enfants en milieu scolaire et de les initier à la musique. « On n'était plus du tout dans le didactique. [...] on était vraiment dans la création et la spontanéité permanentes »¹⁷¹. Pourquoi, s'interroge-t-il, faudrait-il que l'enseignement en conservatoire se fasse différemment, de façon aussi « didactique » ?

Pour l'enseignant de FM, l'idée d'un niveau de pratique guide encore trop les pratiques enseignantes et empêche la libre expression de ce qui fait l'originalité d'un musicien. « Ce qui m'avait frappé [en Bolivie], c'est que même si tu sais à peine jouer trois notes, eh bien tu joues, il n'y a pas de souci, pas de peur de l'autre, pas la peur de mal faire, [...]... Ça n'a aucune importance tout ça, tu es dans la musique, tu joues, c'est spontané, tu partages »¹⁷². Mais pour l'élève adulte, une telle démarche ne répond pas

169 *Ibid.*

170 *Ibid.*

171 Annexe 1

172 Annexe 1

aux exigences d'une pratique musicale telle qu'elle la conçoit : « il y a une rigueur [au conservatoire] que avec tes deux notes et ton djembé, oui tu vas faire de la musique, mais c'est trop facile entre guillemets »¹⁷³. La pratique musicale en conservatoire est synonyme d'une expertise que selon elle elle ne peut trouver que là. L'enseignement dispensé nécessite une rigueur, une discipline d'où seule peut jaillir la musicalité. L'enseignante de violoncelle le reconnaît : « c'est dur dans le climat actuel d'arriver à faire comprendre aux élèves que c'est pas instantané, que ça demande un certain investissement et une certaine rigueur »¹⁷⁴. L'enjeu est donc de faire naître chez l'élève le désir de s'engager volontairement dans une entreprise de longue haleine tout en ne limitant pas l'idée de musicalité à la seule interprétation d'un répertoire de référence et en stimulant le désir créateur à toutes les étapes de la démarche. Elle essaye le plus possible de placer l'improvisation au cœur de sa pratique enseignante, et de placer son attention sur les qualités d'écoute et d'autonomie développées par l'élève plutôt que sur la technique pure de l'instrument, ou tout du moins que cette technique soit au service d'une expression propre.

Dans le cadre de son cours de musique traditionnelle, un cours collectif basé sur l'improvisation, l'enseignante développe une méthode de transmission basée sur l'oralité. Si elle affirme d'emblée que l'ambiance est « détendue »¹⁷⁵, elle constate que les adultes « ont un mal fou à jouer sans partition »¹⁷⁶, une question de mémoire suppose-t-elle mais aussi de statut accordé à l'erreur. « Je pense qu'ils ont toujours peur de se tromper. Ça c'est notre système d'éducation »¹⁷⁷. Le support écrit est vu comme « un handicap »¹⁷⁸ car l'idée de la fidélité au texte donne corps à celle de la faute et crée une barrière dans la pratique musicale des élèves. L'un des grands objectifs de l'enseignante est donc qu'ils « se donnent la liberté d'essayer, de se tromper... »¹⁷⁹. Il ne s'agit pas pour elle de remettre en cause l'importance de la partition dans la pratique musicale mais simplement d'en changer le rapport. Elle fait en sorte qu'elle ne soit pas vue comme un outil de sanction. Pour cela, l'improvisation est un des moyens utilisés : selon elle, le fait pour des adultes de s'autoriser à improviser ouvre un champ de

173 Annexe 3

174 Annexe 2

175 *Ibid.*

176 *Ibid.*

177 *Ibid.*

178 *Ibid.*

179 Annexe 2

possibles au niveau de l'expression musicale quelle que soit l'esthétique qu'elle revendique.

L'un des grands changements en cours, perçu dans les entretiens effectués, est aussi celui de la place de l'adulte et du regard porté vers l'amateur. Longtemps, l'enseignement spécialisé de la musique ne s'est adressé qu'à des enfants ou jeunes adultes de façon à les faire entrer dans le monde professionnel à la sortie de leur cursus en conservatoire. C'est du moins cette idée qui s'exprime chez l'élève adulte qui hésitait à s'inscrire pour la raison suivante : « je pense que les attentes des professeurs sont différentes quand tu es enfant et quand tu es adulte. Moi, là où je suis reconnaissante c'est que mes professeurs ont les mêmes exigences. [...] Ils pourraient se dire bon c'est une adulte qui débute, elle n'en fera pas son métier, c'est un plaisir »¹⁸⁰. Mais le SNOF de 2008 oblige à penser la place de la pratique amateur dans les cursus pédagogiques et à l'encourager dans l'idée de démocratiser l'accès à la musique. Cette petite révolution ouvre ainsi la porte des conservatoires aux adultes.

Ils restent pourtant extrêmement minoritaires dans les CRR. L'élève adulte commente : « on a l'impression qu'il y a quand même une barrière à franchir et que c'est pas forcément simple quand tu es adulte et que tu es complètement amateur »¹⁸¹. En effet, les enseignants semblent encore orienter leur pédagogie vers les concours d'entrée aux grandes écoles. L'enseignant de FM le laisse entendre : « après, quand tu vois ce qu'on demande aux élèves qui préparent le CNSM, parce que moi j'ai pas mal d'élèves qui préparent le CNSM, tu ne peux pas te désinscrire de ce qu'on va leur demander non plus »¹⁸². Comment adapter les exigences de l'institution à ses propres idées ? L'enseignant a réussi à définir avec l'équipe enseignante de sa discipline une méthode d'apprentissage basée sur « l'oreille, l'instrument, la mémorisation »¹⁸³ mais déplore que l'ensemble du corps enseignant ne la reconnaisse pas comme une méthode valable parce qu'elle semble, dans une logique d'examen, moins efficace et scolairement vérifiable : « effectivement il peuvent avoir des lacunes dans la lecture des sept clés la tête en bas et les pieds en l'air »¹⁸⁴ ironise-t-il, ce que le directeur

180 Annexe 3

181 *Ibid.*

182 Annexe 1

183 *Ibid.*

184 Annexe 1

d'établissement renforce en énonçant la même idée : « on le sent très fort dans les grosses boîtes. Les profs disent oui mais vous êtes rigolos mais en même temps les jeunes préparent les concours donc ils veulent être prêts pour les passer »¹⁸⁵. Au regard de ces témoignages, il semble qu'aujourd'hui l'équipe enseignante tente d'articuler deux façons de faire : former un musicien à part entière dans l'idée de renforcer la pratique amateur telle que préconisée par les directives officielles, ou former un type de musicien selon les codes voulus par l'institution supérieure auquel les cursus les destinent tacitement.

3.4. *Malaises persistants*

Le défi majeur qui se présente au conservatoire, selon le directeur interviewé, est de s'inscrire dans une logique territoriale à tous les niveaux. D'un point de vue géographique d'abord, il s'agit de rendre possible une « mixité sociale »¹⁸⁶ en essayant de regrouper les habitants de tous les quartiers, défavorisés ou plus aisés, dans des locaux communs : « quand je suis arrivé, je me suis inquiété du fait qu'il y ait une offre pour les populations en difficulté et une offre pour les gens qui venaient du pourtour de la ville, beaucoup plus privilégiés. J'ai vraiment eu peur d'un truc à deux vitesses »¹⁸⁷. D'un point de vue politique ensuite : toujours selon ce directeur d'établissement le rôle de l'État n'est pas assez bien pensé en termes de mise en œuvre de sa politique territoriale déléguant la gestion des équipements aux DRAC, services décentralisés du Ministère de la Culture, et favorisant ainsi de nombreuses disparités entre les conservatoires : « moi j'aimerais plus de présence et une présence plus équilibrée auprès d'établissements qui ne sont pas forcément les plus gros mais qui font un travail au plus près de leur territoire »¹⁸⁸. Enfin, cette logique de territoire pensée en des termes politiques a des incidences sur l'aspect financier de la structure. Le directeur raconte sa mésaventure auprès de la collectivité de qui son établissement dépendait. Pour des raisons d'économie de budget, elle avait décidé de supprimer soudainement la masse salariale des enseignants non-titulaires, ce qui changeait radicalement l'offre pédagogique proposée. « À ce moment-là, j'aurais bien aimé pouvoir appeler au secours

185 Annexe 4

186 *Ibid.*

187 *Ibid.*

188 *Ibid.*

et qu'il y ait une inspection diligentée pour venir, qu'il y ait un rapport qui fasse état de la structuration globale de l'établissement [...] ça m'aurait évité de passer trois à quatre mois épouvantables »¹⁸⁹. Cet exemple reste singulier mais il permet de questionner le système de gestion économique des conservatoires entre l'État et les collectivités, et les éventuelles disparités qu'il peut générer.

Enfin, la question de la terminologie du conservatoire n'en finit pas de faire polémique. Si le directeur ne s'exprime pas sur ce que l'établissement conserve, il s'exclame : « au moins à un moment donné, on a conservé le terme ! »¹⁹⁰. Ce moment c'est celui du décret de 2006 évoqué précédemment où le mot a été généralisé à l'ensemble des écoles de musique avec pour seule distinction leur titre complémentaire de classement. Pour le directeur, le mot est connoté « institution, [...] notable »¹⁹¹. Il livre une réflexion intéressante sur le fait que toutes les institutions nationales d'éducation supérieure commencent par le sigle ENS (Écoles Nationales Supérieures des Sciences Humaines, de l'Information et des Bibliothèques, des Arts du Théâtre...) tandis que le CNSM a toujours gardé l'intitulé "conservatoire". Sans tirer forcément de conclusions sur ce constat, il regrette que le mot "école" jugé « très beau »¹⁹² ait disparu des dénominations officielles.

À la lecture des témoignages recueillis, plusieurs défis de taille semblent donc agiter les fondements du conservatoire et les porter à évoluer : des nouvelles méthodes aux conceptions de l'apprentissage, et surtout à la nouvelle place de l'établissement dans le paysage institutionnel, le changement de paradigme paraît sans précédent dans l'histoire de la structure. Mais le fort déterminisme de l'institution par rapport à un contexte initial dont il a tenté de conserver le projet pendant très longtemps s'est finalement heurté à un point de non-retour : il apparaît aujourd'hui indispensable de passer à un nouveau chapitre de l'histoire du conservatoire pour lui permettre de continuer à s'écrire, quitte à changer définitivement de dénomination. Ce choix place les acteurs, qui ne perçoivent pas toujours clairement les directives officielles, devant

189 Annexe 4

190 *Ibid.*

191 *Ibid.*

192 *Ibid.*

plusieurs dilemmes et suscite diverses réactions qui modifient lentement les pratiques pédagogiques. L'évolution sera-t-elle assez rapide et consentie pour permettre de sauver la place du conservatoire dans la société ?

Conclusion

Le rapport du Conservatoire contemporain à la notion de culture telle qu'elle était entendue à l'époque de sa fondation est aujourd'hui obsolète. Au XIXe siècle, cette notion était prétexte à un nationalisme fort qui cultivait le particularisme en vue de servir une idéologie étatique. En réponse, le projet initial de l'institution était aussi centralisateur que centralisé : il légitimait une pratique musicale à l'échelle du pays et assurait un référentiel pédagogique autoritaire pour pérenniser l'idée d'une culture nationale de la musique. Seulement, les grandes réformes de la seconde moitié du XXe siècle bouleversent les objectifs de ce projet, en souhaitant ouvrir le répertoire, encourager l'innovation pédagogique et favoriser la pratique amateur. Les recherches anthropologiques sur la culture au XXe siècle montrent que ce nouveau projet répond intrinsèquement à l'idée d'une culture vivante, plurielle et interactive, qui a tout de même besoin d'un cadre institutionnel avec des références pérennes pour s'exprimer. Mais les acteurs ne semblent pas percevoir pleinement la teneur de cette réforme et devant la permanence d'anciennes logiques d'apprentissage liées à l'héritage du XIXe siècle, il apparaît que la logique institutionnelle du conservatoire a été établie trop solidement pour permettre un changement aussi radical, laissant ses acteurs dans une position ambiguë et délicate.

Le temps de réaction semble pourtant compté : ayant abandonné son projet professionnel qui justifiait sa place sur une économie de marché, pour un projet éducatif, l'institution doit rapidement se repositionner dans la société pour ne pas se voir abandonnée des collectivités qui la subventionnent. Comment réinventer le Conservatoire pour lui permettre de survivre et de tenir un rôle qui ne soit plus à défendre ? Nous ne prétendons pas détenir la solution miracle mais tout au moins encourager une réflexion qui existe déjà, en poussant peut-être, en premier lieu, à revoir une terminologie institutionnelle qui nous paraît vouer à l'échec tout projet d'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique.

ANNEXE 1

Entretien avec un professeur franco-bolivien de Formation Musicale en CRR

Mon grand-père était le musicien officiel de La Paz à l'époque. Il y a une école de musique à son nom sur l'Altiplano. On l'avait visitée, et par ma tante qui connaissait beaucoup de monde, et entre autres par les gens de l'école de musique de La Paz, j'ai pu accéder, rentrer, regarder un peu ce qui se passait. C'était il y a pas mal d'années, mais quand j'étais ressorti, à mon retour, je m'étais dit « mais en fait, la vraie musique c'est là ». C'est-à-dire c'est hyper spontané, tout le monde joue, on n'a pas même besoin de savoir... Même les cours, en fait, ça n'a rien à voir avec ce qu'on fait nous, et ce qui m'avait surtout le plus frappé c'est que la musique était présente tout le temps dans la rue. Tu sortais, tu avais une fanfare, toute fête était forcément avec de la musique, c'était impensable qu'il n'y ait pas un moment festif sans musique, et moi par exemple pour mon accueil en Bolivie, ma tante avait organisé une fête avec les gens de la famille qui n'étaient pas spécialement musiciens, et spontanément tout le monde s'est mis à sortir sa guitare, son charango, et ça s'est fait hyper naturellement, c'est-à-dire que mon cousin qui n'avait jamais lu une note de musique il savait déjà jouer parce que son oncle lui avait montré, parce que hop j'écoute ça et puis je le cherche, je me débrouille. Et en sortant de là, je m'étais dit, mais en fait c'est là que je veux aller travailler. Et pendant longtemps mon idée ça a été de me dire mais en fait je quitte la France et je pars faire de la musique là-bas et j'essaye d'apporter ce que nous on peut apporter, mais je vis la musique là-bas. Et je ne l'ai jamais fait ! Et puis voilà, c'est très bien parce que ma vie était ailleurs, mais ça m'a tellement semblé évident et puis naturel de voir cette musique vivante partout, de façon extrêmement spontanée, que je m'étais dit en retournant en France, mais en fait nous on a tout faux.

Comment tu compares avec la France justement ?

Nous on est dans le côté concours, apprentissage, didactique, il faut rentrer, il y a des examens, il y a des machins... Si tu ne rentres pas dans les cases, ça ne marche pas. En fait, c'est l'anti-spontanéité. Personnellement, très sincèrement.

Mais du coup, tu enseignes ça...

Eh bien non justement, dans mon enseignement j'ai décidé après avec mes études, avec tout ce à quoi j'ai réfléchi de faire un enseignement le plus entre guillemets libre possible, où je pars beaucoup de ce qu'ont envie de faire les élèves tout en apportant des choses, et il y a des tas de choses qui moi par exemple me sont difficiles : les examens, c'est quelque chose qui est compliqué pour moi. Par principe je ne mets plus jamais de notes, je n'entoure uniquement que ce qui ne va pas, et l'idée c'est qu'il y ait de moins en moins de ronds dans les feuilles quand je rends des devoirs ou des relevés. Et puis l'instrument fait le plus possible partie du cours car j'essaye le plus possible de recréer un peu, bon même si on est dans une culture différente aussi, il ne faut pas non plus vouloir plaquer une culture qui n'est pas la nôtre, mais ce qui est sûr c'est que cette richesse, cette spontanéité que j'ai ressentie moi là-bas à l'époque, j'essaye de la recréer avec mes petits moyens à moi.

Mais tu dois quand même répondre...

Oui aux charges du Conservatoire, complètement.

Et comment tu articules les deux ?

Tu essayes de pas trop te trahir et de rester fidèle à ce que tu penses tout en essayant d'amener... parce qu'en même temps je vois que mes grands élèves qui passent après des examens, eux, ce qu'on va leur demander c'est ça aussi. C'est quand même tout un savoir didactique très précis avec des évaluations, des notes, donc tu peux pas non plus déroger à ça, parce que sinon tu t'inscris plus du tout dans un contexte propre à l'établissement.

Mais là tu réfléchis surtout à la façon de faire, de transmettre. Est-ce que sur ce qu'il y a à transmettre tu vois une différence fondamentale ?

Alors sur ce qu'il y a à transmettre oui, parce que par exemple nous on est beaucoup plus dans l'écrit et dans le visuel. Alors que eux là-bas, ils sont beaucoup plus dans le spontané et l'oreille. Et alors nous ce qu'on essaye justement de faire au Conservatoire, en tout cas en FM (là je restreins) c'est qu'on est beaucoup dans la même idée de faire à l'oreille, c'est-à-dire ce qui finalement est le symbole même du musicien : j'écoute hop j'arrive à rejouer. On essaye beaucoup de passer par là dans nos cours de FM. Moi je fais beaucoup d'improvisation avec mes élèves, je leur demande pour chercher eux-mêmes des choses, l'instrument est toujours là à côté, c'est ma façon d'essayer de concilier ce côté naturel musical avec... et c'est là où on ne fait pas du tout de solfège traditionnel pour le coup... qui justement n'existe pas en Bolivie, tu n'as pas de solfège traditionnel. Ça semble incongru, mais il n'y a pas qu'en Bolivie. Il y a plein d'autres pays où... Le solfège c'est typiquement français je crois.

Mais toi tu penses le solfège par rapport à une pratique instrumentale ?

Tout à fait, et moi je pense qu'on peut avoir une pratique instrumentale sans solfège justement, ça j'en suis persuadé, et qu'après c'est la formation musicale dans son ensemble, avec ce qu'elle a de plus noble dans le terme, qui va être importante. Mais ce que eux ils font naturellement par exemple en Bolivie : tu écoutes un accord, tiens c'est quoi, et on s'en fiche que tu saches le chiffrer 5/6/64/7+/65barré... En soi c'est de pouvoir l'entendre le comprendre et le jouer, puis de le rechercher. Donc moi j'essaye d'articuler les deux en fait, parce qu'en même temps ça c'est ce qui va être demandé aux élèves aussi après. Tu peux pas non plus gommer... Parce qu'on s'inscrit dans un patrimoine culturel et dans une société où les examens à grand niveau, j'entends à grande échelle, sont des éléments qui sont demandés. Donc tu peux pas...

Et sur le contenu, je m'interroge beaucoup sur pourquoi on doit jouer tel répertoire par exemple. Est-ce que toi tu te cantonnes à un répertoire ?

Moi j'ai une culture essentiellement classique ça c'est vrai donc je fais beaucoup de classique que j'aime ça c'est vrai, mais après j'essaye beaucoup beaucoup d'élargir énormément : je fais beaucoup de polyphonies d'Amérique du Sud justement, le plus ouvert possible, beaucoup de musiques du monde. C'est à ce niveau-là où j'essaye de sortir de ça. Et une musique qui me touche en fait.

Donc il y a de la musique classique que tu n'aimes pas et que tu ne fais pas travailler ?

Non pas spécialement. Oui par exemple un quatuor de Haydn va moins me toucher que un Romantique allemand, ça c'est vrai.

Mais tu dois le faire travailler quand même...

J'essaye toujours de faire travailler des choses qui me touchent et que j'aime. Je pars du principe que tu ne peux transmettre que lorsque tu es en accord avec ce que tu transmets. Dans ma discipline j'ai la chance d'avoir suffisamment de palette et de pouvoir prendre un peu ce que je veux dans chaque œuvre puisqu'on va essayer de sortir ce qu'on veut de chaque œuvre finalement. Donc je m'arrange en fait, je prends une œuvre et je prends ce qui va aller avec le contenu ou avec ce que je dois transmettre aux élèves dedans, mais c'est très rare que je prenne ... enfin c'est vraiment l'œuvre que j'aime et que je me débrouille pour en sortir ce que je dois en sortir, alors que je prends pas telle pièce parce que dedans il y a plein de croches pointées double et qu'on va travailler ça mais je peux pas... j'aime pas cette pièce-là mais c'est pas grave, je ne fonctionne jamais comme ça.

Mais tu ne peux pas imaginer ton enseignement en ne faisant que de la musique d'Amérique du Sud par exemple. Tu sens que tu dois quand même proposer ce répertoire.

Oui parce que dans la charge des conservatoires c'est notre rôle. À partir du moment où je m'inscris moi dans un établissement qui a quand même un schéma directeur, qui a des choses bien précises, c'est normal que je le respecte, sinon je m'en vais. Voilà, donc après l'idée c'est de pouvoir ouvrir au maximum. C'est pas parce qu'on respecte effectivement et qu'on se doit de transmettre une musique qui fait partie aussi de notre culture et que j'apprécie en plus au demeurant, que ça ne nous empêche pas d'aller voir ailleurs et de transmettre plein d'autres choses à côté.

Donc pour toi le Conservatoire c'est un établissement qui a pour charge de transmettre un patrimoine classique ?

Pas que. Je pense qu'il a beaucoup été transmission de patrimoine classique, et c'est ce qu'on lui a beaucoup reproché parce que l'image du Conservatoire élitiste, complètement fermé à la société actuelle perdure malheureusement et je pense que, peut-être pas dans tous les conservatoires mais en tout cas à Rouen ce qui est sûr c'est que ce n'est plus du tout le cas. Enfin nous en FM on fait plein de choses, entre le jazz... enfin il y a beaucoup de choses qu'on va faire qui ne sont pas dans un cursus très classique mais ça ça fait longtemps qu'on le fait et je pense que beaucoup de conservatoires maintenant sont comme ça. Malheureusement il y a encore cette image...

Mais ça reste à dominante classique quand même ?

Oui certainement. Alors certains instruments je sais pas trop, je pense quand même. Mais dans mes cours oui quand même. Mais en soi ce n'est pas grave non plus, enfin entre guillemets grave. Je veux dire, c'est aussi bien.

Il n'y a pas de jugement de valeur. Mais c'est parce que tu as parlé de mission de conservatoire... Où est-ce que ça s'exprime... Est-ce qu'il y a un répertoire privilégié à transmettre ? Est-ce que ce qui fonde le Conservatoire ce n'est pas plutôt une idée tacite ?

Je pense en effet que c'est une idée tacite. Alors après il faudrait remonter à l'origine des conservatoires. Ça je sais pas, je connais pas, j'ai pas du tout étudié la question, mais je pense quand même que à la base c'était la transmission d'un patrimoine classique. Je pense que ça a été créé pour ça. Après quand tu vois ce qu'on demande aux élèves qui préparent le CNSM, parce que moi j'ai pas mal d'élèves qui préparent le CNSM, tu peux pas te désinscrire de ce qu'on va leur demander non plus, pour le coup ça va être essentiellement du classique. Et nous parfois en FM ça nous est presque parfois un peu reproché, c'est que on fait tellement de choses avec l'oreille, l'instrument, des mémos etc, on leur fait pas avaler du Dandelot à fond la caisse, on n'est pas forcément dans le format type classique solfégique et pour le coup on en est contents. Mais c'est compliqué après, parce que effectivement ils peuvent avoir des lacunes en lecture de sept clés la tête en bas et les pieds en l'air, mais voilà c'est vrai et en même temps il faut faire bouger les choses petit à petit. Mais je pense que le cours de FM c'est le cours où tu peux, et le cours d'instrument après aussi, changer beaucoup de choses parce que tu as quand même une carte blanche sur tout le répertoire, à la limite tu peux aussi préparer plein de cours sur plein de choses différentes, et articuler autour de plein d'oeuvres différentes et donc d'époques différentes et de cultures différentes.

Et alors qu'est-ce que tu changerais dans le conservatoire pour que ça corresponde plus à ton idéal de spontanéité ?

Le principe très hiérarchisé. Moi ce qui me gêne peut-être c'est ça en fait. Le principe très hiérarchisé, par fin de cycle, par examen.. parce que je pense que ça c'est trop proche de ce qu'on vit scolairement. Voilà, je pense que le problème du conservatoire c'est qu'il est trop proche de la réalité scolaire où ça marche par classe, par redoublement, par examen, et en même temps on est dans une société qui fonctionne comme ça. Donc il faudrait repenser tout, absolument tout, mais alors dans ce cas-là ça voudrait dire pas d'examen d'entrée, que pour les tout premiers niveaux ça voudrait dire que tout le monde aurait le droit d'essayer, ce serait formidable, mais ça veut dire beaucoup plus de budget, beaucoup plus de professeurs, en fait tout est lié aussi et c'est ça le problème. Donc après je pense que nous on peut changer les choses par l'intérieur. C'est-à-dire je pense que changer la structure par le fonctionnement c'est très utopique parce que c'est finalement remettre à plat tout un fonctionnement très occidental avec des systèmes de classes et d'évaluations mais peut-être que dans l'intérieur on peut par le contenu et ce qu'on va apporter avec une ouverture énorme et des façons de faire aussi. Je pense que la façon de faire peut être très importante.

Et si tu voulais défendre le conservatoire tu dirais quoi ?

Que c'est quand même un lieu où tu peux être amené à pratiquer beaucoup de choses différentes. C'est un lieu qui recentre en fait beaucoup de pratiques différentes, entre la chorale, la culture, l'analyse... Alors après on est pour ou contre le fait de scinder tout comme ça, n'empêche que c'est le seul endroit où tu peux avoir une pluralité d'enseignements qui te sont proposés, parce que ça tu l'as pas ailleurs, très sincèrement.

Dans d'autres institutions françaises j'entends. C'est au sein des conservatoires que tu peux te permettre d'essayer plein de cours différents, l'écriture, l'analyse, des tas de choses. Donc après la question c'est est-ce que c'est vraiment ça qui forme le musicien et là on en revient à ce qu'on disait sur la Bolivie où je pense qu'il n'y a pas de cours qui... enfin j'en sais rien, ça a peut-être changé maintenant... Donc la question c'est est-ce qu'on a besoin de tout cet enseignement didactique pour être un bon musicien. Je suis sûre que non parce que je suis sûre qu'il y a des musiciens absolument super qui ne fonctionnent qu'à l'oreille et qui ne se sont jamais assis derrière un bureau pour prendre un relevé ou analyser une œuvre par exemple. Donc c'est sûr qu'on n'a pas besoin de ça, après c'est sûr que c'est notre société qui fonctionne comme ça.

Mais qu'est-ce qu'on cherche en formant les musiciens comme ça ?

Je pense qu'on est dans quelque chose de très intellectualisant en fait...

Et un peu élitiste alors ?

Alors c'est là où on peut essayer de faire bouger la notion d'élitisme par l'intérieur justement. Nous on essaye vraiment en FM de faire bouger ça par le type d'épreuve qu'on demande, au examens, par la façon d'évaluer, on n'évalue plus jamais un enfant tout seul mais en groupe uniquement, par le fait qu'on ne fait plus vraiment d'examens mais de séances de travail. Voilà, je pense qu'en fait ce côté élitiste et extrêmement intellectuel où tu dois répondre du tac au tac comme ça, on essaye nous de le changer par le type de propositions effectivement : les mémorisations ce seront des mémos de jazz, les examens ça va être des séances de travail d'une heure avec des groupes de 4, donc c'est par l'intérieur qu'on essaye de faire changer ça. Pas de sélection du tout. Chacun a sa place, chacun a le droit de se tromper, de réessayer. C'est plus par l'intérieur qu'on cherche à faire changer les choses, et ça j'y tiens beaucoup. Je pourrais plus jamais retourner travailler dans un conservatoire comme celui dans lequel j'ai commencé en début de carrière, à Metz, et c'était hyper traditionnel.

Et tu t'en rendais compte ?

Non, parce que moi j'avais connu que ça.

Tu n'étais pas encore allé en Bolivie...

Alors si j'étais déjà allé en Bolivie, mais je me disais voilà au niveau de l'enseignement français c'est comme ça, et je pense qu'à Rouen j'arrive vraiment pas à retrouver de la Bolivie dans ce que je fais, mais à retrouver une façon de faire, qui en plus je suis sûre n'est pas uniquement... en Allemagne, par exemple, pour le peu que je connais, il n'y a pas de cours de FM, c'est beaucoup plus global, c'est un enseignement général, c'est cette généralisation, cette globalité qu'il faut retrouver. Je pense que le découpage comme ça, très matière par matière, c'est typiquement français. Je pense. Mais c'est vrai que je me suis demandé si je n'allais pas aller en Bolivie, parce que ce côté spontanéité... Et puis, tiens, ce qui m'a beaucoup frappé, ça aussi c'est vachement important c'est que en Bolivie même si tu sais à peine jouer trois notes bah tu joues, il n'y a pas de souci, il n'y a pas la peur de l'autre, t'as pas la peur du regard, t'as pas la peur de mal faire, t'as pas la peur de qu'est-ce qu'on va dire de moi, ça n'a aucune

importance tout ça, t'es dans la musique, tu joues c'est spontané, et tu partages. Et effectivement je pense qu'en France on n'est pas du tout là-dedans. D'ailleurs les examens sont vécus comme une terreur par tous les élèves, il y a quelque chose d'extrêmement sanctionnant, et ça c'est très pesant. Et ça moi j'arrive à le contourner vraiment grâce au Conservatoire de Nantes. Tu vois par exemple je demande tout le temps, alors aux plus grands parce que les plus petits c'est difficile, ils ne passent l'examen que s'ils ont envie. J'instaure ça avec mes élèves. Souvent la plupart me disent oui oui j'ai bien envie d'essayer mais c'est jamais une menace l'examen, c'est vraiment si tu te sens prêt on y va, sinon il n'y a aucun souci tu refais un an et c'est pas grave. C'est plein de petites choses où j'essaie de faire en sorte que ce soit vécu dans le plaisir du partage. Mais c'est ce plaisir du partage qu'on a du mal à retrouver en fait. La vraie difficulté elle est là. Et c'est ce qu'ils ont en Amérique du Sud. Ils ne se demandent si ils font le bon doigté, ils n'en ont rien à faire et ils ont bien raison.

Parce qu'en fait en Bolivie tout le monde est prof de musique...

Oui je pense, et chacun t'apporte quelque chose, ça n'a rien à voir, ça n'a strictement rien à voir.

Et toi qu'est-ce que tu apportes au sein de la société ?

(rires) Pas grand-chose je pense ! En tout cas moi ma vision de l'enseignement c'est qu'il faut que ce soit un plaisir partagé. C'est quelque chose à laquelle je crois énormément. Je suis persuadé, mais pour tout enseignement, que si tu n'as pas l'envie de faire et que tu n'es pas accompagné de façon bienveillante, ça ne marchera-jamais. Ça c'est la base vraiment. Qu'importe le reste, l'idée c'est que tu sois là et que tu sois heureux d'être et que le cours soit juste un moment de plaisir. Alors bien sûr ça veut pas dire qu'il n'y pas parfois des contraintes et des efforts à fournir, attention, c'est pas le Club Med, le souci c'est parce que dès qu'on parle de plaisir et de bienveillance on imagine qu'il n'y a plus de règles, non il y a des règles, des choses à respecter mais l'idée c'est de ne jamais être dans une sanction et c'est toujours d'être avant tout dans le plaisir et que la musique voilà si en plus il y a quelque chose qui doit se faire dans le plaisir c'est bien l'art, et alors si on perd ça je pense qu'on perd tout. Si l'art est vécu comme... Mais à la limite ça devrait être ça pour tout, je pense que le prof de français devrait dire ça, que le prof de maths aussi.

La bienveillance elle est première.

Ah mais la bienveillance elle est première et après le reste suit. On fait tout avec ça et je pense que c'est ce qu'ils ont compris en Amérique du Sud. Ça date, c'était il y a 22 ans, mais ce qui m'avait frappé c'est qu'il n'y avait jamais de jugement, c'était le plaisir. Je vois encore mes cousins sortir leur charango, quelle importance si tu as mis trois notes à côté, il n'y a jamais le moindre jugement et en fait le plaisir il vient de là. Et donc forcément tu te libères et donc tu oses. Parce qu'il y a ça aussi en France c'est qu'on est tellement dans le jugement dans la notation que tu n'oses plus rien du tout, que tu es complètement inhibé, donc tu n'oses plus et donc tu partages plus rien surtout.

Et tu penses qu'on pourrait se faire plaisir avec le répertoire classique ?

Ah ça oui, bien sûr, je pense que le plaisir ne vient pas forcément du répertoire traditionnel. Ce plaisir tu peux absolument l'avoir dans n'importe quel répertoire à partir du moment où toi en tant que transmetteur tu y crois. Il y a ça aussi. C'est pour ça qu'il y a des types de musiques que je ne ferai pas parce que je ne les sens pas et donc je sais que je ne transmettrai rien du tout. Et d'ailleurs c'est très rigolo parce que dans nos cours par exemple il y a une épreuve d'analyse, qui moi me pose beaucoup de souci car moi j'ai du mal à croire en l'analyse, bon c'est très personnel, pourtant j'en ai fait, j'ai terminé mon cursus quand j'étais étudiant. Donc ça j'ai du mal à y croire, donc j'en fait très peu dans mes classes très sincèrement parce que pour moi la musique ça se vit avant tout donc être penché sur une partition ça me pose souci parce que j'arrive pas à trouver en fait.. et quand les élèves me disent ça sert à quoi je suis toujours très embêté parce que bah si j'ai les réponses toute faites, c'est pour mieux comprendre etc, mais au fond de moi je sais pas si j'y crois. Et donc résultat les deux moments de l'année où on fait vraiment un exercice d'analyse type comme en examen où je réexplique après plein de choses je crois que ce sont les deux cours les plus ennuyeux de l'année. Je le pense très sincèrement parce que moi le premier je n'y crois pas. Et les élèves me disent aaaaah. Et ils le sentent complètement et pourtant j'ai beau ouah c'est super, écoutez comme c'est beau, et pourtant l'oeuvre que je prends, j'essaye de choisir des oeuvres auxquelles je crois vraiment, mais le fait d'être là derrière ta table à répondre à des questions et à essayer de chiffrer trois systèmes entiers, j'y crois pas en fait. Et donc je le transmets je pense mal. Et franchement c'est une heure et demi qui est un vrai calvaire chaque année. Voilà je suis très honnête, c'est pas quelque chose que j'arrive à faire vivre parce que j'y crois pas. Tout ça pour dire que tu peux faire vivre bien les choses quand tu y crois aussi beaucoup. Puisque je suis sûre que tu as des profs super d'analyse qui doivent être hyper passionnants et qui font vivre le truc et ça doit être génial, j'en suis persuadé. Comme quoi finalement tout est dans la façon d'y croire ou pas. Et ce qui marche en Bolivie marcherait peut-être pas chez nous parce que finalement eux ils sont complètement baignés là-dedans et ils y croient tellement que c'est extraordinaire. Peut-être, je sais pas.

Deux mots sur ton parcours musical. Comment tu as choisi d'être prof de FM ?

J'ai choisi ça assez tardivement, j'ai choisi de continuer dans la musique et j'ai d'abord passé... eh bien bien justement, on va toucher... ça rejoint ce qu'on disait. Comme j'avais un niveau élevé en piano, j'ai beaucoup hésité entre le DE de piano et le DE de FM et en fait je m'ennuyais à donner des cours de piano, je suis désolé, j'avais pas envie de faire ça, je me voyais faire quelque chose de plus vivant et de spontané donc c'est comme ça que je me suis tourné vers un DUMI et suite à toutes mes études au conservatoire, j'ai tout laissé, j'ai fait deux ans de DUMI au CFMI d'Orsay à Paris XI et j'ai adoré. Ce sont deux ans qui m'ont donné une bouffée d'air frais où là on était que dans la spontanéité, tu faisais que du sensoriel, l'idée c'était d'apporter la musique par plein de... je créais des paysages sonores, des spectacles avec les enfants, c'était extraordinaire, j'ai vraiment adoré ça. On n'était plus du tout dans le didactique, les enfants n'étaient jamais assis derrière une table, j'amenais des batteries entières d'objets sonores et puis on cherchait ce qu'on pouvait faire avec, on parlait d'une histoire, on était vraiment dans la création et la spontanéité permanentes. En même temps c'était pas du tout n'importe quoi, il faut bien planifier et être bien préparé parce qu'il ne faut pas que ça devienne n'importe quoi. Et puis suite à ça, je me suis dit est-ce que je continue là-dedans et puis c'était hyper fatigant parce qu'en fait tu cumulais toutes les écoles, les

classes. Mais l'idée de cette espèce de transversalité où tu faisais à la fois du chant, du corporel, tu faisais écouter des choses, tu pouvais créer, me plaisait beaucoup et c'est comme ça que je suis venu à la FM en me disant mais en fait la FM ça devrait être ça d'une certaine façon. Donc j'ai passé mon DE, j'ai ensuite passé mon CA, et puis au début j'ai vécu un enseignement très traditionnel où là j'ai perdu justement tout ce que j'avais trouvé tellement génial au CFMI, au conservatoire de Metz. Suite à mon CA j'ai eu mon poste à Nantes et c'est là où j'ai commencé à voir qu'on pouvait faire de la FM en essayant justement, tu vois, tout ce côté spontané et transversal, d'écoute de l'autre, de partir de l'autre, pouvait se retrouver aussi dans un cours comme ça, en FM.

C'est comme si au début tu t'étais confronté à la réalité de ce qu'était la FM et qu'il t'a fallu le temps pour réinvestir ce que tu voulais...

Tout à fait, et je me suis dit je veux pas ça.

Et pourquoi tu n'aurais pas pu faire ça en piano ?

Alors je pense qu'en fait on peut, ça j'en suis persuadé mais il se trouve que je n'ai pas rencontré les bons interlocuteurs ou les bonnes personnes me disant mais en fait ça c'est jouable, sans jeu de mots, en cours d'instrument. Maintenant je ne sais pas ce qui se fait dans les cours d'instrument, je suis complètement déconnecté par rapport à ça mais je pense effectivement qu'il y a forcément moyen de créer cette spontanéité avec l'instrument, c'est sûr même. Après ce qui me plaisait moi aussi c'était le cours de groupe plus que le cours individuel, c'est quelque chose que j'aimais beaucoup et que j'aime toujours beaucoup et je préfère effectivement ce cours collectif où on va échanger les uns avec les autres que le cours individuel mais après c'est évident qu'en cours d'instrument on peut.

Tu viens d'employer le mot « déconnecté » entre instrument et FM, pour toi ça l'est vraiment ?

Alors non puisque je remets l'instrument au centre du cours FM.

Mais ce qui se passe dans le cours de FM c'est différent du cours d'instrument ?

Alors non ça ne devrait pas. L'idéal ça ne devrait pas, c'est pour ça que nous on amène les instruments dans notre cours, en fait l'idéal ce serait que ce soit un tout, tout ça, et c'est ça en fait, que tout soit lié, je sais pas du tout comment on pourrait l'organiser après, j'en sais rien, l'idéal ce serait ça en fait. Et d'ailleurs l'idéal c'est même de faire de la FM à travers ton instrument en fonction de ce que tu es en train de faire à l'instrument. Nous en fait on a un peu retourné le problème. Les enfants viennent avec l'instrument et puis on va se servir de l'instrument pour aborder ce qu'on veut leur faire aborder mais l'idéal ce serait que finalement, là je vais dire un truc horrible, c'est qu'il n'y ait plus de cours de FM et que en fait tout se joue à travers l'instrument, c'est ça en fait l'idée.

Ou qu'il n'y ait plus de cours d'instrument et que tout se passe en cours de FM...

Alors oui, sauf que là pour le coup il faut être honnête on ne peut pas être spécialiste,

moi quand j'ai un flûtiste, un trompettiste, un guitariste, je peux pas aborder... Mais on pourrait inventer un système avec plusieurs profs en même temps, il faudrait tout repenser dans ce cas-là. On pourrait imaginer quelque chose de global. En fait nous on a retourné le problème en FM, on s'est dit bon on va faire en sorte que tout soit transversal et puis chacun va venir avec son instrument mais c'est vrai que dans l'absolu tu pourrais tout penser à partir de l'instrument. Le prof idéal ce serait celui qui pourrait jouer de tous les instruments, bon après ça n'existe pas le prof qui peut jouer de tout, je pense.

Et juste pour savoir, il y avait des attentes au début quand tu as choisi de faire de la FM ou le CFMI plutôt que du piano ?

Mon prof de piano n'a jamais compris. Très clairement. D'ailleurs on ne s'est pas brouillés mais ça a été compliqué parce qu'il n'a jamais compris que j'arrête et que j'aie fait surtout le CFMI, alors là je dégringolais au plus bas de l'échelle, on va dire les choses clairement, d'un seul coup il ne comprenait pas.

Donc tu as eu un parcours brillant en conservatoire...

Oui et j'ai arrêté. Et alors là ce qu'il a encore moins compris c'est que je ne revienne pas vers le DE de piano pour le DE et le CA de FM, et personnellement moi je ne l'ai jamais regretté. C'est-à-dire que je suis en accord total avec ce que je vis et ça c'est super parce que j'aurais été malheureux je pense à passer un CA de piano mais certainement que les choses ont changé aussi maintenant, je sais pas. Moi j'ai vraiment connu les cours de solfège traditionnels qui étaient terribles et en même temps je fais de la FM et je fais tout sauf du solfège et j'ai réussi à réinvestir la chose donc j'ai rencontré les interlocuteurs, les bonnes personnes qui m'ont montré que c'était possible et puis j'ai réfléchi à ça donc j'imagine qu'en instrument c'est complètement possible. Mais en instrument moi j'ai connu les examens de gammes, les examens d'études, et examens... plus tard il n'y a pas. Non mais c'est vrai, et en même temps je sais pas ce que font mes collègues instrumentistes mais j'espère que ce n'est pas le cas et qu'il se passe plein de trucs. Après ça dépend des personnes, ça dépend des lieux mais je crois beaucoup qu'on peut réinvestir l'enseignement musical différemment.

Et toi tu as senti que tu avais déçu ton professeur de piano ?

Ah oui très clairement il n'a pas compris. Je n'ai jamais regretté et en même temps j'utilise beaucoup le piano dans mon cours de FM donc c'est super, et pour le coup je suis à l'aise. Ma richesse pianistique je peux la mettre là. Je n'ai jamais douté de ça.

Parce que l'institution donne l'idée...

Ah mais que tu as l'instrument en haut, complètement. Et ça même nous au Conservatoire de Nantes on le ressent, on a je pense heureusement des collègues qui croient réellement en ce qu'on fait mais il y a beaucoup de collègues qui n'en ont rien à faire et qui nous méprisent, je pense qu'on peut dire les mots. On est la dernière roue du carrosse. Sauf que moi je m'en moque complètement et que dans l'équipe FM on s'entend suffisamment bien pour en rire parce qu'on est assez solides et on sait ce qu'on fait. Mais je sais sans nommer qui que ce soit qui pensent réellement que... Le nombre

de fois où on entend « Mais ils savent pas lire leur clé d'ut, ça nous fait rire maintenant, parce qu'ils n'ont pas compris que le cours de FM ce n'est pas de lire tes notes à toute vitesse, ça n'a aucun sens. La musique telle qu'elle s'exprime en France elle est cloisonnée. Voilà. Très sincèrement, en France elle est cloisonnée et elle est très hiérarchisée et malgré tout, malgré tout on aura beau faire tout ce qu'on peut dire, quand tu dis mes enfants sont au conservatoire tout de suite c'est vécu comme un... voilà, et c'est très dommage parce que ça ne devrait vraiment plus être ça mais malheureusement ça l'est mais parce que c'est institutionnel et malheureusement ça je ne sais pas comment on peut faire changer les choses. Donc moi je crois beaucoup au fait qu'on peut les faire changer nous par nos façons de faire cours.

Donc ce n'est pas renier le patrimoine musical mais c'est la façon de le transmettre ?

Oui voilà c'est ça, c'est exactement ça. Je suis sûr que tu peux faire plein de trucs super sur une symphonie de Beethoven, j'en suis persuadé, et montrer que c'est génial, et pleurer en écoutant tel thème et enchaîner sur d'autres choses à côté. C'est vraiment la façon de transmettre. C'est par là que ça changera. Et la façon d'aborder les choses. Mais c'est un sacré boulot ! Il m'a fallu du temps pour tout, mais il faut accepter de faire les choses au fur et à mesure. Après ce qui est génial c'est quand tu as une équipe qui est avec toi. Tu vois nous en FM ça marche parce qu'on pense tout ça. Si j'étais tout seul dans mon coin et que je me heurtais à des collègues...

Ce que tu n'as pas réussi à faire au début.

Oui voilà, en plus je commençais, j'étais le petit jeune qui arrivait. Tu peux pas arriver et puis tout changer. Et puis il faut être plusieurs. Je pense que tout seul on peut pas. Il faut qu'il y ait une cohésion pédagogique.

ANNEXE 2

Entretien avec une enseignante américaine de violoncelle, musique traditionnelle, musique de chambre et orchestre symphonique dans un CRI

Tu peux me parler de ton parcours musical ? Comment tu es devenue professeur de musique ?

Quand je suis arrivée en France, je venais de finir un Master of Performance. J'ai aussi une licence en musicologie, mais ce sont des études américaines donc c'est un peu différent parce que j'ai fait des études très générales de tout ce qui m'intéressait, avec comme but la licence et après j'ai attendu plusieurs années pour le Master of Performance quand j'étais vraiment que c'était ce que je voulais faire. Je suis arrivée en France, donc en gros il fallait que je travaille, j'ai tout de suite commencé à chercher des cours et des élèves. Voilà. En je suis venue à l'enseignement comme ça je dirais. J'avais donné quelques cours aux États-Unis, de temps en temps en cours particulier de violoncelle. J'avais presque 30 ans quand je suis arrivée en France, 29 ans. Aussi aux États-Unis j'avais enseigné dans les écoles à plusieurs reprises, en musique, toujours des remplacements, dans des écoles, collèges souvent. Une fois c'était tous les niveaux, c'était collège et primaire dans une école privée et je remplaçais des gens et donc là, je pouvais faire de l'orchestre, je pouvais faire des cours de musique générale, c'était à moi de chercher et en fait je me rendais compte que c'était pas pour moi ça. J'étais pas formée pour non plus. Mais j'aimais bien diriger par contre les petits ensembles d'élèves, ça c'était cool.

Est-ce qu'aux États-Unis il existe des écoles de musique, des conservatoires comme en France ?

C'est pas comme en France, il y a des écoles, plusieurs choses, souvent on peut à mon époque, parce que bon j'étais à l'école dans les années 70, et on avait la musique à l'école. Donc moi j'ai commencé le violoncelle en CM2 à l'école et j'avais des petits cours de groupe à l'école, méthode Suzuki et on avait l'orchestre tous les jours et de la 6^e jusqu'à la fin du lycée je faisais de l'orchestre quasiment tous les jours, genre 45mn par jour. C'est un système qu'on retrouve beaucoup aux États-Unis, il y a souvent musique à l'école. Je pense qu'il y a moins maintenant à cause de l'argent. Moi j'ai eu la chance d'être dans un bon lieu qui avait les moyens pour un programme musique. Il y a toujours et c'est encore plus grand. J'ai visité mon lycée il y a quelques années et j'ai vu la section musique, mais c'est fabuleux, il y a des boxes pour travailler, il y a des salles d'orchestre, c'est vraiment incroyable. Et en même temps, à partir de la 3^e je pense ou 4^e, oui en 4^e, on voyait que j'étais assez sérieuse donc on m'a inscrite dans une école de musique, le conservatoire de musique local, mais c'est une école privée, donc ça coûte cher, aux États-Unis on paye tout séparément. J'ai commencé avec des cours de violoncelle, j'avais 45mn, une heure de violoncelle par semaine. Après quelques années, j'ai rajouté le solfège que j'avais jamais fait de ma vie parce que là-bas on n'est pas obligés mais là j'avais besoin, je commençais à jouer des choses compliquées, comme Brahms, j'avais 13 ans. Mais j'ai commencé le solfège peut-être à 15 ou 16 ans quand j'étais déjà au lycée. Et après j'ai fait la musique de chambre. Et dans cette école de musique qui est toujours très réputée d'ailleurs, et qui est un peu basée sur le système

français, parce que le directeur et sa femme qui était mon professeur de violoncelle connaissaient bien le système français et j'avais d'ailleurs mon prof de FM, enfin de solfège on l'appelait, Madame Prévost, qui était une élève de Nadia Boulanger. Donc c'était très strict. C'était assez génial.

Et c'était un monde que tu découvrais ?

Ah complètement. Déchiffrer Hindemith et des trucs comme ça... Chanter Hindemith, c'est monstrueux. J'avais le directeur aussi parfois en harmonie, j'ai appris à harmoniser les basses, les lignes mélodiques et tout ça.

Et par rapport à ce que tu faisais avant, ça te faisait sens ?

Oui, c'était un choix de toute façon de le faire. C'est moi qui choisissais de le faire, c'était pas du tout obligatoire parce que mes parents payaient en plus pour faire ça. Souvent je comprenais pas, je mettais du temps pour comprendre, la théorie tout ça, c'était souvent des mois après quand tout à coup je comprenais, je faisais mes exercices tout ça, et à un moment donné il y a un déclic, je comprenais. Mais j'acceptais de ne pas comprendre en fait jusqu'au moment où je comprenais.

Et tu comprenais pourquoi tu comprenais pas ?

Euh... non. Ça me semblait assez abstrait en fait. Tout était différent, j'ai appris le système français de solfège. Il fallait travailler sur les intervalles, tout ça, c'est des tas de trucs que j'avais jamais faits mais après je me rendais compte que ça m'aidait, c'était très intéressant, très utile. On dirigeait, des rythmiques, tous les trucs qu'on fait en France dès 7 ans.

Mes parents ne sont pas musiciens. Mon père était très mélomane donc ils étaient abonnés au Symphony de Chicago et à l'Opéra de Chicago, donc ils m'amenaient de temps en temps. J'étais dans ce milieu, je regardais des programmes de Leonard Bernstein tous les samedis midi et après-midi. Voilà, ça c'était absolument génial. Et quand j'ai commencé à l'école, comme ça marchait bien et que j'étais en CM2. Après mon prof d'orchestre, elle était violoniste, mais elle venait me donner des cours de violoncelle après à la maison. Donc pendant deux trois ans, j'avais des cours particuliers toutes les semaines à la maison et jusqu'en 4^e mes parents ont dit il fallait que tu aies un vrai prof de violoncelle. C'est là où j'ai changé. J'avais déjà fait beaucoup d'orchestre, on avait une comédie musicale tous les ans dans mon collège donc je jouais dans ça. Donc j'avais pas mal d'accès à la musique je pense. J'allais au Symphony, à l'Opéra, pas tout le temps mais...

Et est-ce que tu sentais un décalage entre ce que tu pratiquais au début à l'école et ce à quoi ton père t'emmenait ?

Non parce que mon père adore aussi les comédies musicales ! Donc j'écoutais beaucoup ça et je connaissais, et même ils nous faisaient des choses classiques aussi. Je me souviens mon premier truc à l'orchestre c'était une sorte de version allégée de l'ouverture de *Guillaume Tell* de Rossini, tu vois à niveau débutant.

Comment tu compares les deux formes d'apprentissage que tu as reçues en musique ?

Entre l'école et le Conservatoire ?

Au Conservatoire c'était autre chose, c'était un autre truc, des gens assez passionnés, je considérais que j'avais la chance, je savais que c'était une chance de pouvoir faire ça.

Est-ce que tu jouais des comédies musicales au Conservatoire ?

Non mais je continuais toujours à l'école tous les jours. Et tout le monde qui était dans cette école, dans le collège ou lycée où ils étaient, tout le monde avait ça. C'est assez normal en fait. Je faisais de la musique à peu près tous les jours, même si je travaillais pas tous les jours mon violoncelle.

Qu'est-ce que tu t'attendais à retrouver en France au niveau de l'institution musicale ou pas ?

J'avais pas d'attentes. En fait, maintenant je me rends compte parce que je pensais retrouver pareil. Je connaissais rien là-dessus parce que je suis pas venue pour ça pour cette raison-là. Donc je me souviens par exemple, quand j'ai commencé à cachetonner, en France, parce qu'assez vite j'ai réussi à trouver quelques cachetons à Paris, dans les orchestres les trucs comme ça. Et j'étais très étonnée dans les trucs où j'ai cachetonnés, l'OSF avec Laurent Petitgérard, et d'autres trucs, pas que ça mais c'était pas du tout la rigueur qu'on avait aux États-Unis. Parce que j'ai beaucoup cachetonné quand j'étais en Master et tout ça pour gagner ma vie et ici j'allais dans les répèts ça démarrait pas forcément à l'heure, ça finissait pas forcément à l'heure, on prenait la partition n'importe comment, enfin c'était très différent. Tout était différent.

Et maintenant que tu enseignes dans une structure française, est-ce que tu vois une différence par rapport à ce que toi tu as vécu ?

Oui. Moi j'aime bien le système ici, je trouve que c'est pas mal bon évidemment il faut que ça se modernise, ce qui se fait. Mais moi je trouve que les gens ici ne se rendent pas compte de la chance qu'ils ont de pouvoir accéder à un prix qui n'est pas si cher que ça, par rapport à moi à l'école où j'étais je pense que c'était très cher. J'ai eu la chance que mes parents étaient d'accord pour le faire. Mais ici c'est quand même un bon système et puis c'est très complet, parce qu'il y a forcément une pratique collective, il y a forcément la FM qui quand même soutient ce qu'on apprend et il y a forcément le cours particulier. Donc j'adhère bien à ce système-là.

Comment tu décris les répertoires qu'on enseigne en France ?

Ça dépend quel conservatoire ! Il y a une grande différence. Je vois bien que depuis dix quinze ans on a beaucoup plus tendance à aller vers les musiques actuelles. Donc quasiment tous les grands projets qu'on fait avec les élèves, c'est axé sur les musiques actuelles, si c'est la musique de Mamma Mia ou le truc karaoké, on en a fait plein des trucs comme ça. De temps en temps il va y avoir un truc classique. Moi je vois que mes propres élèves, bon il y en a toujours quelques-uns qui veulent faire de la musique de film, qui veulent faire des chansons qu'ils écoutent à la radio, mais il y en a énormément qui sont demandeurs pour la musique classique. Mais je pense que la tendance c'est quand même d'aller vers la musique actuelle.

Qu'est-ce que tu en penses ?

Pourquoi pas. Je pense qu'il faut des deux. N'importe quoi qui peut motiver un élève je suis pas contre.

Est-ce que tu crois qu'il y a une mission, tacite ou pas, du Conservatoire à enseigner un répertoire classique ?

Mmm... Je pense que j'ai ça en moi, j'ai cette idée en moi. Je me désole que j'ai pas assez de temps pour faire plus du travail de gammes, d'études, des choses comme ça et même du répertoire. En plus moi comme je suis violoncelle, mes élèves ils veulent tous jouer les Suites de Bach. Peut-être les profs qui sont plus jeunes n'ont pas cette même notion que moi. Après c'est pareil, je pense ça dépend d'un conservatoire. À Saint-Aubin spécifiquement c'est mitigé je dirais. On n'a pas cette obligation, je pense qu'il y a beaucoup de profs qui en font quand même. Dans certains conservatoires c'est l'inverse c'est que des musiques actuelles. Dans certains conservatoires on est carrément encouragés à faire que des musiques actuelles. Mais il y a quand même beaucoup d'autonomie pour les profs.

Et toi tu n'as envie de reproduire l'enseignement que tu as reçu ?

Quand j'ai commencé en tant que prof j'avais pas eu de formation de prof. Donc au début oui j'ai reproduit à peu près ce que j'avais reçu mais après j'ai commencé à réfléchir, à chercher, à discuter avec des gens. Après j'ai fait la formation au DE ça m'a permis d'élargir et de vraiment réfléchir dans une façon approfondie sur la pédagogie et c'était une bonne chose. En fait la meilleure chose qui est venue c'était juste cette réflexion. Donc comme ça j'ai pu me détacher tout en gardant ce que j'ai reçu, ne pas se sentir obligé de faire dans le même ordre, la même façon.

Et qu'est-ce que tu fais alors ?

Je suis toujours en réflexion je dirais. En fait c'est rigolo parce que chaque année, je me dis que je vais écrire une méthode, je l'ai toujours pas fait. Pendant l'été ! Parce qu'en fait la chose la plus basique c'est qu'il faut arriver à motiver l'élève. Il faut donner la joie de la musique. En général quand ils démarrent ils sont tout feu tout flamme, tout leur plaît avec très peu de choses et il faut essayer de trouver les moyens de continuer ça. Donc moi je suis assez ouverte à n'importe quel répertoire qui va permettre ça, ou fonctionnement. Souvent je fais commencer en groupe aussi, je trouve c'est très très bien. Je commence avec deux parfois trois élèves à la fois et il y a une sorte d'émulation entre eux. Ils aiment bien et c'est beaucoup sur l'affectif et la convivialité au départ, et j'essaye d'établir quelques rituels, comme ça ça met dans une sorte de concentration. Et après voilà, je les fais jouer ensemble, je les fais jouer séparément et puis ils peuvent se montrer, ils peuvent profiter des qualités des uns des autres, ils peuvent s'entraider. Après quelques années je vais les séparer pour les laisser se retrouver de temps en temps. Et après c'est vraiment individuel, j'ai pas du tout... je sais qu'il y a des gens qui ont un truc très formaté mais personnellement c'est pas moi. Je ne suis pas quelqu'un du tout d'assez discipliné pour faire ça, et je pense que ça marche pas en plus personnellement. J'ai quelques idées de base : une gamme c'est toujours utile, mais les trucs formatés, il faut jouer ce morceau, après ce morceau, après celui-là, ça marche

pas. Il faut vraiment adapter les différences des élèves, surtout dans une école comme à Saint-Aubin.

Mais tu fais quand même des choix de répertoire pour eux...

Oui je vais leur proposer, je vois s'ils aiment si ça marche, si vraiment il y a un truc qui marche pas, je vais changer mais oui je fais des choix. Au début j'ai quand même des trucs de base et j'utilise des petites méthodes de débutants et j'essaye de changer toutes les années pour ne pas tout le temps faire la même chose mais il y a certaines qui marchent mieux que d'autres, qui plaisent mieux que d'autres.

Et tu dis pas qu'il faut absolument qu'ils jouent tous Brahms ou Bach ?

Déjà si j'arrive à avoir des élèves de ce niveau-là je suis contente ! Il n'y en a pas beaucoup parce que c'est dur d'installer dans le climat actuel d'arriver à faire comprendre aux élèves que c'est pas instantané que ça demande un certain investissement et une certaine rigueur. En plus avec le violoncelle il y a vraiment physiquement pleins de trucs à installer, pas évident.

Qu'est-ce que tu crois qui décourage les élèves ?

Cette nécessité d'investissement personnel, régulier. Parce que souvent ils ont l'impression qu'ils avancent pas et parce qu'ils travaillent pas tellement. Même souvent avec peu de travail ils peuvent avancer mais parfois ceux qui sont découragés, souvent c'est ça. Ou ceux qui ne veulent pas faire de pratique collective. En général la pratique collective, c'est vraiment le truc qui marche, c'est la carotte, ça j'y crois dur comme fer que à partir du moment où on joue dans un ensemble d'une façon ou d'une autre c'est hyper motivant. Il y a l'aspect social et le fait qu'on peut faire presque rien, quelque chose de très simple et avoir un bon résultat musical et ça c'est hyper motivant.

Est-ce que tu penses que le conservatoire est indispensable pour faire de la musique ?

Non, ça dépend ce qu'on veut faire. Tu veux dire au niveau professionnel ou pas ?

N'importe. Parce que j'imagine que tu as des adultes aussi qui commencent et qui n'ont pas pour ambition d'être professionnel ?

Oui j'en ai pas mal. À un moment j'ai eu pas mal de demandes d'élèves en particulier mais je décourage énormément. J'en ai une mais je la vois jamais. C'est plutôt les adultes, les enfants je pense c'est pas une bonne idée. Maintenant que je connais les systèmes de conservatoires, parce que c'est un peu différent de ce que j'ai connu. On n'avait pas d'orchestre, j'ai fait la musique de chambre c'est vrai et puis j'avais l'orchestre à l'école donc moi j'ai eu la pratique collective pendant tout mon parcours. C'était vraiment bien, j'avais mes supers amis. Je râlais parce que voilà on est obligés d'aller à l'orchestre mais bon personne ne m'obligeait ! On râlait tous mais on allait tous ! En plus dans mon lycée de jouer un instrument de musique classique c'était complètement freak. Oui c'était pas très courant. En plus j'allais au conservatoire le samedi donc je ratais toutes les activités de l'école et tout ça mais je sais pas, je voulais jamais arrêter. Je pense qu'il y a des gens qui ne font pas le conservatoire mais c'est

sûrement plus dur.

Donc pour toi le Conservatoire a une vraie place dans la société ?

Moi je trouve oui. Tout à fait. Comme j'ai dit tout à l'heure, pour moi je pense c'est une chance d'avoir ce système qui est quand même assez bien organisé. Je donne un exemple, en Angleterre il n'y a pas vraiment ce système-là. J'ai des neveux et nièces qui habitent à Londres, ils ont eu tous des cours particuliers et ils ont fait par exemple le rock band à l'école. C'est payant donc souvent ça dure pas très longtemps et donc ils ont fait très très peu de pratiques collectives et en fait ils ont tous arrêté et j'ai mon dernier neveu il est très doué. Il a l'âge de 14 ans et à cet âge-là, il n'y a rien pour le tirer de là, c'est une période compliquée, deux trois ans, juste qu'il retrouve sa motivation. Il aime la musique, il va en cours mais il travaille pas. Et il fait avec personne d'autre.

Je pensais qu'en Angleterre ils faisaient beaucoup d'orchestre à l'école.

Ça dépend. C'est payant. C'est pas une option comme faire l'art plastique. Je sais que mon autre neveu il faisait de la guitare, rock band, l'orchestre j'en sais rien. Ma nièce elle a fait du chant mais elle a jamais chanté les autres voix. Pourtant ils ont des bons musiciens en Angleterre mais je pense que c'est plus compliqué quand même. Moi je vois, je trouve que le système n'est pas très facile pour garder la motivation des enfants.

Au-delà de la pratique collective, pourquoi il faut des conservatoires selon toi ?

Déjà parce qu'il y a énormément de choix, ça propose beaucoup de choses. Ça peut ouvrir aux enfants des choses qu'ils ne connaissent pas. Des instruments qu'ils connaissent pas. Il y a une énorme structure en place déjà et c'est quand même, surtout Saint-Aubin, Oissel, toutes ces écoles intercommunales qui sont là depuis un certain temps et qui fonctionnent pas mal... Je vois vois bien quelqu'un qui veut démarrer en cours particulier avec moi, ils se retrouvent là ils ont pas de FM, ils ont pas d'autres gens. Par exemple j'ai une élève qui commence et pour une raison x elle ne fait pas de pratique collective mais au moins ils sont dans une classe de violoncelle, avec tous les autres élèves, je fais des petits projets avec eux, ils ont l'occasion deux trois fois dans l'année de se rencontrer et même de jouer ensemble en ensemble, de voir les autres, de s'écouter, d'écouter les cours aussi, et moi je trouve que ça c'est super important. Et juste moi, parce que moi je suis musicienne donc j'adore ça, mais d'être dans un endroit où on entend plein de musique dans tous les sens je trouve c'est motivant, moi ça me fait toujours vibrer. Je me sens bien comme ça.

Si tu devais changer une chose dans le Conservatoire ? Est-ce que c'est le système parfait ?

Non c'est pas parfait. Je pense qu'il y a encore quelque chose à faire par rapport à la FM, même s'ils y ont déjà beaucoup réfléchi. Mais je sais pas comment faire ! Je pense pas qu'il faut l'éliminer. On a essayé des tas de trucs. C'est moins théorique qu'avant. Moi je dis toujours à mes élèves, c'est normal de pas comprendre et quelques mois plus tard, un an plus tard ils vont comprendre, il faut juste un peu de temps, il faut accepter ça. Mais pour enlever l'effet rébarbatif... c'est vrai que moi j'ai commencé le violoncelle sans solfège, mes profs me donnaient ce que j'avais besoin niveau théorique pour

avancer jusqu'au moment où j'ai décidé moi-même de le faire. Mais je pense que c'est bien de l'avoir quand même. C'est important. Le fait que par exemple à Saint-Aubin ils aient intégré l'instrument, c'est énorme dans l'amélioration, parce que au moins ils comprennent pourquoi, à quoi ça sert. Je pense que sûrement il y a ça à réfléchir, comment rendre ça encore plus supportable.

Tu sentais un manque théorique quand tu as commencé ?

Non, je ne me rendais pas compte. Sûrement.

Avec le recul, tu penses que c'était indispensable d'avoir des cours de FM ?

Pour moi c'est sûr oui, c'est mon prof qui me l'a dit quand il me voyait ramer dans Brahms. Il m'a dit d'aller en solfège pour m'aider à avoir les bases. Après quand j'ai commencé les études, là j'ai été dans tous les cours. Je pense que le truc qui m'a manqué aujourd'hui, en y réfléchissant, c'est un truc que j'ai souvent pensé, j'ai pas assez chanté quand j'étais enfant et ça c'est un truc qui est vraiment bien, c'est essentiel je pense. Tous les enfants devraient commencer par chanter. C'était beaucoup plus tard que j'ai vraiment développé ça. C'était nécessaire, dans mes cours je chante tout le temps. Et je fais chanter. Je démarre mes élèves, ils chantent tout et c'est obligatoire, ils sont obligés de tout chanter. C'est tellement important pour développer l'oreille, et les gens me disaient oui tu as une bonne oreille mais ils me faisaient pas chanter ce que je jouais donc souvent comme j'ai pas l'oreille absolue j'entendais pas forcément. Parfois je peux commencer sans savoir ce que je vais jouer, et quand je vais commencer je vais me dire ah oui c'est ça.

Tu fais un métier de culture, dans la culture, comment tu définis ce mot ?

C'est énorme ! Je pense qu'il y a plusieurs sens au mot culture.

Est-ce que quand tu enseignes tu te réfères à un modèle culturel ?

Sans doute, oui. Je pense que oui. C'est-à-dire que pour moi, dans un sens plus limité, c'est tout ce qui est artistique mais après il y a le sens beaucoup plus vaste de la culture dans laquelle on vit et à la culture occidentale et après il y a les cultures populaires aussi. Il y a toutes ces choses-là. Et je pense que je suis dans la culture occidentale, même si je viens des États-Unis c'est la même, c'est similaire. Aux États-Unis c'est la culture européenne qui était amenée là-bas donc je pense que c'est à ça qu'on se réfère, que je me réfère, sans vraiment réfléchir là-dessus énormément.

Qu'est-ce qui est typiquement « occidental » et que tu ne verrais pas dans une autre culture ?

En musique, les gammes. C'est le majeur mineur par exemple. C'est ça, je pense que toute notre musique jusqu'au XXe siècle est basée là-dessus et c'est exactement ça qui est notre culture. Alors des fois on va donner un morceau qui sort de ça, donc même si on joue un morceau sudaméricain, ça va être modal ou la musique indienne ou la musique orientale, c'est autre chose. Commencer à faire des quarts de ton. Pour moi c'est vraiment ça la culture de référence de base. Après on peut même faire des

références à tous les autres arts, à la peinture, l'art plastique, c'est le modèle européen, la littérature aussi, voilà et tout ça c'est lié.

Quelle distinction tu fais avec la culture populaire ?

Je pense que malgré tout, même si on fait beaucoup de musiques actuelles, notre formation de base, classique, d'abord des profs et puis ce qu'on transmet aux élèves, c'est quand même quelque part cette formation classique, on n'apprend pas à l'oreille beaucoup même si je fais un petit peu ça maintenant avec les élèves. On commence toujours avec la lecture de la musique. Or quelqu'un qui va apprendre la guitare tout seul il lit pas forcément la musique, ou qu'il veut faire de la batterie ou je sais pas quoi ou même quelqu'un qui va aller jouer au piano comme fait mon neveu, pendant très longtemps il a pas lu la musique. Il a résisté. Maintenant ça y est. Bon à un moment donné ça bloque quand même sauf si on est ultra doué, Ray Charles ou quelqu'un comme ça. Puis ça fait gagner du temps de lire la musique aussi. Donc je pense que cette formation classique, même quand on va jouer Abba ou autre chose, malgré ça on a notre formation classique qui fait la fondation. Pour pouvoir jouer Abba ou Michael Jackson.

Qu'est-ce que tu appelles musique classique alors ?

Tout le répertoire du chant grégorien jusqu'à Dutilleux ou des compositeurs vivants qui est la musique savante. C'est en ça que c'est différent de la culture populaire parce que Bartok quand il allait ramasser ses chants populaires, alors c'est une musique assez complexe souvent cette musique, mais c'est pas écrit. Donc peut-être c'est ça, c'est de la musique écrite déjà. C'est pas forcément de tradition orale. La musique klezmer à la base c'est tradition orale aussi. Ça peut être assez complexe rythmiquement ou au niveau des tonalités, des modes, des différences d'intervalles qu'on peut entendre, les ornements, tout ça, ça peut être des choses très sophistiquées mais c'est pas écrit.

Toi tu as conscience de transmettre ce patrimoine savant écrit ?

Oui. Je l'aurais peut-être pas dit comme ça mais en fait finalement oui parce qu'on donne toujours des partitions, on est toujours en train de chercher, on regarde on écoute, on cherche. Et même par exemple avec mes débutants avec mes élèves, je suis toujours en train d'écrire des petits exercices des choses comme ça, souvent je leur écris des petits morceaux mais c'est écrit.

Toi quand tu as commencé la musique tu avais des partitions ?

Très vite oui, j'ai appris à lire la musique tout de suite. Normalement la méthode Suzuki c'est à l'oreille mais moi j'ai commencé à 10 ans donc j'ai fait les deux en même temps. J'ai tout de suite appris à lire la musique. Mais à dix ans ça pose pas de problème, en fait ça va super vite.

Pour toi le support écrit est indispensable ?

Non. Dans le système du conservatoire oui. Mais je pense que non. Même parfois c'est un handicap parce que je vois bien, j'ai mon petit groupe de musique trad et j'essaye de

leur faire apprendre des trucs à l'oreille, du coup moi aussi je m'impose de mémoriser tout et de jouer sans la partition et les adultes ils ont un mal fou c'est très très dur pour les adultes. Les enfants ils n'ont pas de problème. Ils mémorisent super vite et pour eux c'est une liberté je dirais. Mais les adultes, tout passe par l'intellect. Je sais pas pourquoi. C'est pas la même façon d'apprendre. D'une part la mémoire marche moins bien sans doute, mais ils sont tellement habitués à avoir ce support écrit que...

Comment tu arrives à faire cours quand même ?

Bah je suis pas très stricte ! Je les oblige pas, ils essayent... J'essaye de les faire essayer de jouer sans mais je vais pas les forcer. En cours on essaye de faire sans, quand on est en train d'apprendre, j'essaye de le faire, je le fais avec eux, je prends par petit groupe de différentes façons. Après je leur donne et je leur dis que en concert si ils n'ont pas la confiance d'avoir mémorisé ils peuvent prendre la partition.

Comment tu conçois ce cours de musique traditionnelle ? Tu vas forcément puiser dans d'autres répertoires.

Oui je cherche des partitions de musique populaire. Je fais plusieurs choses en fait. J'ai introduit l'improvisation dans ce cours. Donc jusque-là on a travaillé sur une gamme par exemple, et après on a improvisé autour de la gamme. On a fait ça et comme c'était vraiment bien après j'avais demandé à un élève de m'écrire un petit morceau basé sur cette gamme et on a appris le petit morceau et on a improvisé avec ça, et là j'ai sorti un autre petit morceau, modal, je crois que c'est Renaissance, Belle qui tiens ma vie, c'est super connu. Donc là on va travailler ça. J'aime bien l'idée de trouver des gammes différentes, c'est une élève qui m'a donné plein de gammes différentes, et j'ai demandé à une prof de FM aussi pas mal de trucs. Elle fait beaucoup d'oral, elle fait surtout à l'oreille.

Ce que tu fais dans ce cours de trad ça te semble vraiment différent de ce que tu fais d'habitude ?

C'est assez différent. Bon ils ont les pupitres mais souvent je les fais écarter, je travaille sans partition. C'est un peu comme je ferai avec des tout petits débutants quelque part. C'est-à-dire que je vais jouer quelque chose, après je leur dis de chercher la note de départ et de essayer de chanter ce que j'ai joué et de le reproduire à l'instrument.

Quelle est ton exigence ?

J'attends qu'ils fassent vraiment confiance à leur oreille, de s'écouter et d'écouter ce que je fais, d'essayer de l'entendre, de chanter, de chercher, de trouver, de se laisser aussi la liberté de chercher... de se tromper. Ils ont beaucoup de mal !

Pourquoi ils ont peur de se tromper ?

Je pense qu'ils ont toujours peur de se tromper. Ça c'est notre système d'éducation. C'est un autre sujet de conversation mais je pense que ça commence hyper jeune. À partir du moment où ils sont à l'école, on leur apprend à ne pas se tromper. Moi je dis tout le temps à mes élèves qu'il faut se tromper. Après ils disent que ça sonne pas bien, que

c'est pas joli. Mais en fait c'est la meilleure façon d'apprendre. Non finalement c'est pas un si bécarré c'est un si bémol, c'est pas un ton c'est un demi-ton... Comme ils sont très habitués à la partition, ils sont pas habitués à être obligés de chercher, de l'entendre d'abord et après de le jouer. C'est complètement une autre façon de travailler et en fait moi j'aime beaucoup. J'ai énormément de plaisir dans ce cours. Justement c'est très détendu en général et c'est assez agréable. Donc il y a deux choses : il y a le truc improvisation, on a les petits morceaux et après je les laisse improviser sur une grille extrêmement simple, souvent c'est un ou deux accords. Et puis après on a les petits morceaux trad, jusque-là on a fait beaucoup de klezmer, tiens ça me fait penser il faut que je trouve de la musique africaine ! Mais là on va partir dans un autre truc. L'année dernière on a fait la musique grecque c'était super aussi. Souvent on joue à l'unisson ou au moins on commence à l'unisson après ça peut changer. C'est aussi différent. Souvent en orchestre on a dit chacun sa partie donc il faut chercher d'autres qualités.

Et quelle est ton exigence dans un cours de violoncelle ?

Ha. Plein de choses. Je pense que ça va changer selon les niveaux. Au début ça va être de se tenir bien, déjà juste d'arriver à faire un son...

Mais une grande finalité ? Le grand objectif de ton cours de violoncelle ?

Ça varie avec chaque cours. Mais en général, quoiqu'ils soient en train de travailler, je vais écouter quelque chose et je vais essayer de voir ce qui fonctionne ou fonctionne pas, on va travailler très spécifiquement, je vais chercher le moyen pédagogique, et après dans le truc qu'on va travailler, de vérifier qu'ils ont compris et qu'ils puissent... Ah, je pense que mon grand objectif c'est que l'élève puissent aller chez lui et travailler. Savoir comment travailler. Ça c'est un grand objectif, après il y a plein d'autres choses, mais globalement c'est ça. Déjà qu'ils aient la confiance et la certitude qu'ils vont savoir comment s'y prendre chez eux parce que je pense que c'est l'un des plus grands problèmes. Parce qu'il y a des élèves qui n'ont aucune idée comment travailler. C'était mon plus gros problème quand j'étais jeune. Personne ne m'expliquait comment travailler. Ça a toujours été un de mes plus grands objectifs, c'était de donner une méthode de travail à mes élèves.

Et à l'orchestre symphonique ?

Ça c'est autre chose. À l'orchestre, je cherche l'écoute de l'autre, savoir être présent en même temps que de faire partie de quelque chose de plus grand que soi. Les nuances ça va pas être la même chose en orchestre que quand on est seul, ça va être le travail de son, de précision. Mon objectif c'est plus le résultat du groupe. Souvent quand on démarre on joue quelque chose, ça fait bouillie totale, après je décortique, je fais travailler chaque petite partie de la machine. J'ai envie qu'ils écoutent les autres, donc peut-être c'est ça mon grand objectif, c'est qu'ils s'écoutent, qu'ils arrivent à écouter ce qui se passe ailleurs, pour savoir comment mettre leur partie à eux.

Donc si tu dois rassembler les trois formats de cours que tu pratiques...

Je fais la musique de chambre aussi !

Aussi : quelle grande valeur tu mets derrière l'enseignement de la musique ?

Je pense qu'il y en a plein. Je considère qu'enseigner la musique c'est pas la même chose qu'enseigner dans une école ou un collège, on a une relation privilégiée avec l'élève, qui peut durer longtemps. Et c'est marrant j'ai beaucoup pensé à ça pendant ces vacances, parce que je pensais à certains élèves qui viennent de familles modestes, des familles qui font de gros efforts pour ouvrir leurs enfants et tout ça. Il faut être hyper respectueux par rapport à ça. On peut jamais savoir ce que l'autre est en train de vivre, il faut vraiment faire attention. Donc ça c'est une valeur, cette relation privilégiée. On ne sait pas l'effet qu'on peut avoir sur l'enfant, et même un adulte. C'est une énorme confiance qu'ils mettent en nous. Donc je pense qu'on doit respecter cette confiance. Après moi j'aime bien, bon c'est extrêmement difficile mais d'installer une conception de rigueur. Je pense que c'est quelque chose qui peut déteindre sur tout le reste de leur vie, si ils arrivent à intégrer ça. La grande majorité de nos élèves ne seront jamais professionnels mais c'est quelque chose qui nourrit leur vie dans tous les sens et je suis hyper consciente de ça. J'essaye toujours de leur expliquer en quoi la musique peut leur apporter dans tous les domaines de leur vie. C'est pour ça que je pense que l'enseignement de la méthode de travail aussi est important. Et une autre valeur que je mettrais au même niveau : la musique c'est une chance qu'on a, c'est un moyen d'expression qui ressemble à rien d'autre. C'est tellement génial à tous les niveaux de départ on peut les faire se rendre compte à quel point ils peuvent s'exprimer à travers, surtout dans notre société. Donc moi à n'importe quel niveau de développement, j'essaye de leur faire faire de la musique. Le partage humain, le côté humain de l'aventure humaine.

(En aparté après l'entretien)

Cette relation privilégiée me met la pression en tant que prof. Le côté affectif est très fort. C'est variable, des fois on se sent bon prof, d'autres fois non. Il faut respecter le rythme des élèves.

Alors dis-moi pourquoi quand tu as découvert qu'il y avait des examens en France c'était un choc pour toi ?

J'ai jamais passé un examen avant d'être au conservatoire professionnel. Même là je faisais des récitals qui servaient d'examen. Mais aux États-Unis j'ai jamais passé un examen de ma vie. Il n'y pas de cycles, il n'y a pas de système de scolarité, tout ça. Chacun avance comme il veut.

Donc il n'y a pas un niveau de référence ?

Non. Pas vraiment. Ce sont les meilleurs élèves qui sont le niveau de référence ! Nous c'est est-ce que tu travailles le Rondo Capriccioso de Tchaïkovsky, ou tu joues la Gavotte de Popper. Ou celui qui fait le premier mouvement du Concerto pour piano de Grieg, tu sais que tu es arrivé à un truc quand tu joues ça. Ou le Cygne de Saint-Saëns, ou l'Élégie de Fauré... c'est plus ça. Par rapport au répertoire classique de référence. Mais il n'y a pas d'examen, de monter, descendre de niveau... Et c'est vrai que je comprenais pas trop l'utilité de ça. C'est pas sans utilité je dirais mais je prends ça avec énormément de recul. Si mon élève passe pas c'est pas grave, mais c'est toujours grave

pour eux ! Mais j'essaye toujours de prendre ça comme un moyen d'apprentissage. C'est pas grave. Comme c'est pas dans ma culture, c'est pas important pour moi. Même si je les prépare très sérieusement.

S'il n'y avait que toi, tu supprimerais les examens en France ?

Oui je pense.

Et pourquoi tu crois qu'on fait des examens en France ?

Bah je sais pas ! Moui, le concept de cycle c'est pas mal... Pour se situer. Mais voilà je sais pas. Je pense que le système a été fait comme ça et ça continue comme ça.

ANNEXE 3

Entretien avec une élève adulte débutante en flûte dans un CRI

Peux-tu me raconter ton parcours ? Comment es-tu arrivée à la démarche de t'inscrire dans un conservatoire ?

Moi c'est grâce à mon fils, qui a fait de la musique, et en le voyant jouer et en connaissant justement l'école de musique de Ranville, j'ai eu envie d'essayer. Aussi parce que, comme mon fils jouait dans des concerts, j'ai vu d'autres adultes jouer et ça m'a donné envie. Je me rappelle d'un concert à Aigre où j'ai vu une clarinettiste, et j'avais déjà dans l'idée d'essayer d'apprendre un peu la musique, et quand je l'ai vue ça m'a un peu confortée dans l'idée de me dire je vais me lancer. Aussi, parce qu'ici le conservatoire me semblait accessible. Les profs sont sympas, il y avait une sorte de bienveillance quand même ici, c'est assez petit, du coup je me suis lancé, je me suis dit j'essaye. Mais aussi il y a parce que mon fils fait de la musique, ça c'est évident, et après je me dis bon j'ai 40 ans, c'est toute une partie de l'art que je ne connais vraiment pas et je perds quelque chose je pense à pas le découvrir, enfin j'ai l'impression de passer à côté de quelque chose si je me lance un peu dans la musique. J'ai l'impression qu'il y a une partie de la culture qui est là, qui est peut-être pas forcément accessible au quotidien. Et du coup je me dis tiens ça je connais pas du tout, pourquoi j'essayerais pas de fouiller un peu et découvrir un domaine que je connais pas du tout. Et puis il y a aussi est-ce que je suis encore capable à mon âge d'apprendre quelque chose. Il y aussi quand même ça qui m'a beaucoup motivée. De me dire est-ce que je peux encore tenir quelque chose, commencer quelque chose à 40 ans.

Et avant de t'inscrire au Conservatoire, tu te définis comme une non-musicienne ?

Ah oui complètement.

Est-ce que tu avais un contact avec la musique, hormis avec ton fils ?

Très peu. La radio, on a une liste sur Deezer qu'on écoute... Antoine fait de la musique avec son groupe. Mon mari, il a un groupe de musique pop, ils font il fait des concerts dans des petits bars mais la musique classique par elle-même assez peu. Par contre depuis quelques années, on s'en fait la remarque avec Antoine, on est beaucoup plus ouverts à la musique classique. On se disait là le concert de Noël à la télé, on l'a écouté, il y a dix ans on l'aurait mis deux minutes et puis on aurait éteint, et même là à la cérémonie du 11 novembre, il y avait des musiciens, on a écouté, on prend plaisir à voir l'instrument, à les voir jouer...

Qu'est-ce qui a fait ce changement ?

Est-ce que c'est de pratiquer, d'être ici, je pense. Après s'il n'y avait pas eu mon fils... Je pense que quand même on y vient petit à petit. Justement parce qu'on se dit que ça fait partie du patrimoine français, ou occidental ou européen je sais pas, et qu'on le connaît pas, et qu'il y a quelque chose là à fouiller, ne serait-ce que pour se détendre et pour

avoir sa propre culture générale. Enfin je me dis ça fait partie de la culture générale ! Quand j'entends tout ce que mon professeur de flûte connaît, je me dis moi je connais pas tout ça.

Et qu'est-ce que tu mets d'autres dans cette idée de culture ?

La musique, la peinture, la littérature...

Et ça ce sont des arts que tu pratiques ?

Oui. Autant le musée, on va aller à Giverny, on va aller aux Beaux-arts, on essaye d'aller de temps en temps à Paris. Bon la littérature, on lit pas forcément de la littérature classique mais on va lire des livres... mais la musique, oui, on écoute de la musique mais pas de la musique classique, ou très peu.

Alors que pour toi, elle fait partie de la culture.

Oui je me dis qu'on passe à côté de quelque chose si on ne s'y intéresse pas. Et tu vois, là avant de venir, je regardais un peu sur internet et j'ai trouvé un site qui s'appelle lamusiqueclassique.com et ils te proposent de t'abonner ils t'envoient tous les jours un morceau de musique classique et une fiche détaillée où tu peux regarder un peu l'histoire, parce que c'est ça aussi que je trouve intéressant, c'est que tout est rattaché quand même à l'histoire. Et moi j'aime bien aussi l'histoire. Et je me dis que tout ça c'est lié et c'est dommage de pas connaître.

Est-ce que quand tu t'es inscrite au Conservatoire, tu t'es dit je vais apprendre la musique classique ?

Non. Par contre non. Et d'ailleurs je me suis fait la remarque quand j'ai relu ton mail, moi je me suis pas dit je vais apprendre la musique classique, je me suis dit je vais apprendre la flûte, pas la musique classique.

Quel répertoire tu pensais jouer ?

... Oui, je sais pas si je me suis posé la question.

Il n'y avait peut-être pas de représentation ? C'est juste pour voir dans quel contexte tu pensais jouer de la flûte.

... Je dirais, du coup ce que j'entendais quand j'allais aux concerts de mon fils, donc ça pouvait être ou bien des projets comme il a eu, des morceaux comme Beatles, Michael Jackson, mais à côté de ça on entendait aussi d'autres morceaux, plus classiques, puisque souvent les jeunes ne jouent pas tout le temps en concert. Et donc certainement que si dans ces morceaux classiques, j'ai dû me dire évidemment je pourrais jouer ça mais sans me dire que c'était de la musique classique forcément.

Et maintenant que tu as commencé l'apprentissage, comment tu définirais ce rapport aux œuvres que tu joues ?

Pour moi c'est toujours une découverte.

Est-ce que tu aimerais un style plus qu'un autre ? Est-ce que c'est de la musique classique ce que tu joues pour toi ?

Non. Pour moi non. À part l'Ode à la joie de Beethoven, mais je n'avais pas trop envie de la jouer à l'audition, de l'entendre je n'aimais pas spécialement, alors que le petit morceau qu'on a joué après j'aimais bien, la Danse des fées, le petit menuet après aussi... Après dans le livre que mon professeur m'a donné, il y a pas mal de morceaux, je pense pas que ce soit de la musique classique... ?

Comment tu définis la musique classique alors ?

Alors pour moi la musique classique ce serait quelque chose musique ancienne, qui se jouait dans les châteaux, à l'occasion des grandes fêtes, dans les églises, avec une connotation peut-être religieuse ou je vois par exemple des bals... Voilà. Mais en fait je me dis aussi la musique elle apparaît aussi bien dans des films ou des publicités...

C'est une question de compositeur, d'instruments ?

Oui de compositeur je pense. Pour moi classique, c'est une époque, un compositeur et je dirais même, c'est terminé presque, ça n'existe plus. Peut-être dans mon idée c'est quelque chose de passé. Alors que en fait si, on la retrouve tout le temps que ce soit dans des films, à la télé, dans les publicités.

Donc ton idée c'est de voir ça comme un patrimoine qui est dans un musée ?

Oui.

Alors est-ce que tu vois le conservatoire comme un musée ?

Non ! (rires) Non justement ici, ce que j'aime bien c'est que tout est vivant, et qu'on arrive à jouer des morceaux par exemple à l'église sans que ça fasse classique alors qu'en fait oui c'est de la musique classique. En fait en parlant, j'ai l'impression de découvrir ce que je fais finalement. J'avais pas vraiment le sentiment de faire de la musique classique. Et maintenant, ce que tu m'apprends c'est de la musique classique mais...

Tu as peut-être repensé ta définition de la musique classique... Tu ne la vois plus de la même façon que tu la voyais avant de rentrer.

En fait je pense que pour moi c'était simplement un type de musique classique. Par exemple, on a été voir un concert avec mon fils, c'était un concert de cuivres, avec son prof, c'était de la musique classique je pense mais ils revoyaient un répertoire plus récent et j'arrivais à reconnaître certains morceaux de film, et eux le jouaient sous forme de musique classique alors que pourtant ce sont des morceaux assez récents, et on le définit quand même comme musique classique du coup. Parce que c'est la façon de l'enseigner... ou non, ce n'est pas la façon de l'enseigner, c'est la façon de l'écrire...

Pour bien comprendre, quand tu as fait la démarche de venir t'inscrire ici, tu voulais faire quelque chose de vivant mais en te cultivant avec la musique du passé, c'est bien ça ?

Oui, passée ou quelque chose que je ne connais. Oui du passé quand même.

Est-ce que pour toi la musique classique peut être vivante maintenant ?

... Je dirais oui quand même. Parce que moi quand je l'écoute ça me fait rêver en quelque sorte, ça détend, je me rappelle de morceaux où tu t'imagines en train de danser. Tu vois, ça c'est un autre domaine que j'aimerais peut-être quand je serai à la retraite, apprendre à danser parce que ça va avec la musique ! Mais quand tu entends certains morceaux, oui ça fait rêver, ça donne envie de danser, c'est reposant... Mais est-ce que c'est actuel ? Est-ce que c'est rattaché à la vie de tous les jours ? Non. Parce que ça reste du loisir, ça reste des moments en famille où on se déplace, où on va ensemble au concert où on le regarde à la télé, c'est quand même décroché de la vie de tous les jours.

Tu pratiques à la maison avec ton fils ?

Oui il vient m'aider quand j'ai des morceaux, oui il vient m'aider et on partage beaucoup. Moi je l'écoute, je lui dis entraîne-toi un petit peu, tu as des concerts qui approchent... et c'est vrai que ce sont toujours des moments conviviaux, familiaux, en famille, on dit aux grands-parents de venir. Mais à côté de ça, c'est vrai que la musique classique dans un film récent elle a toute sa place aussi parce qu'il y va y avoir un suspense, parce que ça va nous tenir en haleine, ou parce que ça va nous faire pleurer et tout ça c'est en plein dans notre vie contemporaine. Ça reste quand même attaché à un domaine artistique. Si c'est au cinéma c'est pas non plus forcément accessible à tout le monde.

Tu dirais aussi que le cinéma est déconnecté de la vie de tous les jours ?

Pas déconnecté, mais pas forcément toujours accessible. Je pense aux jeunes, les jeunes qui n'ont pas forcément toujours les moyens d'aller au cinéma ou de sortir, et je me dis pour les jeunes c'est pas forcément évident, à tous les jeunes d'y avoir accès. Je pense que c'est la même chose pour la musique. Le coût, peut-être la motivation aussi mais je me dis qu'il y a beaucoup de jeunes qu'on pourrait motiver à faire de la musique parce que c'est vraiment la musique c'est leur vie les jeunes. Alors ou bien l'école de musique c'est l'élite ou bien c'est trop cher et du coup c'est pas accessible à tous. Et ça c'est dommage.

Est-ce que tu penses que le conservatoire ou l'école de musique c'est indispensable pour faire de la musique ?

Non. Pas de la musique hum classique, du coup.

Quelle musique du coup ? Parce que j' imagine qu'il y a beaucoup de gens qui comme toi viennent ici en se disant je ne vais pas faire de la musique classique et qui n'auront pas d'attente par rapport à un répertoire. Est-ce que le conservatoire est indispensable

d'un point de vue culturel pour apprendre la musique dans la société ? Est-ce qu'il faut des écoles de musique ?

C'est pas facile... Parce que moi je viens à l'école de musique mais tu vois mon mari lui il fait de la musique mais il n'a jamais mis les pieds au conservatoire. Et pourtant il fait de la musique !

Et comment tu compares avec toi ?

Moi je pense que sans le Conservatoire je ne me serai jamais lancée, j'aurais jamais pris le temps de chercher par internet ou dans des livres et à me lancer à jouer, j'aurais pas eu confiance. Il y a pas quelqu'un qui te dit c'est bien, c'est pas bien, mais du coup le bien le pas bien ça fait forcément référence à quelque chose d'instauré. Après on peut très bien faire de la musique dans la rue avec un djembé et prendre plaisir. Est-ce que ça ne dépend pas de ce qu'on veut faire comme musique ? Oui on peut faire de la musique sans venir au conservatoire mais ça dépend de ce qu'on veut faire comme musique.

Ton mari qui fait de la basse et qui a appris tout seul, qu'est-ce qu'il pense du Conservatoire ? Est-ce qu'il pourrait venir s'inscrire ici ?

Oui, il a envie. Il me l'a dit déjà, il m'a dit il me manque des bases en solfège et il pensait aussi à s'inscrire. Je lui ai dit tu devrais venir justement, parce qu'on a les deux : moi je suis au conservatoire et toi tu y es pas ! Mais il m'a dit oui mais ce n'est pas de la musique classique que je fais.

Donc lui avait cette idée que le conservatoire c'était pour apprendre de la musique classique.

Enfin pas forcément. Moi quand il me parlait il me disait moi il me manque des bases en formation musicale qui pourraient me servir pour continuer avec son groupe avec son esthétique à lui.

Il a du plaisir à jouer j'imagine, est-ce que toi tu as le même plaisir en apprenant dans un conservatoire ?

Alors oui moi j'ai du plaisir à jouer, moi ce que j'aime bien c'est le lundi soir avec Patrick quand on est à l'atelier, quand j'arrive à jouer et à suivre en même temps que tout le monde c'est vrai que c'est vraiment... je suis contente.

C'est dans le collectif que tu prends du plaisir ?

Oui. Bon après c'est vrai qu'il y a toujours les concerts, une certaine appréhension mais quand on est tous ensemble et même quand on joue toutes les deux et que ça marche, enfin même quand ça ne marche pas oui j'ai vraiment plaisir à jouer. Et moi essayer de progresser à la maison quand je m'entraîne, c'est un moment de détente en fait parce que tu penses qu'à ça, faut se concentrer sur les notes, sur plein de choses et ça permet vraiment de se vider la tête entre guillemets, et d'avoir un moment pour soi aussi. Et là tu vois le site musique.com un morceau par jour bon bah si j'avais encore une heure de plus par jour dans ma journée j'écouterais et j'irais voir la fiche qui est associée mais je

sais que j'aurais pas le temps. Mais moi je suis sûre que sans le conservatoire j'aurais jamais commencé et je pense même que le prof, enfin les profs, sont importants aussi. Si j'avais eu affaire à des profs... Je sais que ma sœur sur Angoulême, elle aurait voulu commencer aussi et elle le fait pas parce que son fils il fait de la batterie il veut être enseignant il veut faire son DEM. Son mari il fait de la batterie aussi à Barbezières et elle voulait commencer mais je crois que le conservatoire ça doit être Angoulême, elle ne se lance pas. Peut-être parce qu'elle ne connaît pas justement alors que moi en venant ici déjà avec mon fils j'avais une idée, parce que ici c'est petit et que c'est convivial, je sais pas si là-bas c'est la même relation avec les profs, parce que malgré tout le conservatoire, on a quand même l'idée... du coup c'est pas sympa ce que je vais dire, on a un peu l'impression d'avoir des profs qui sont hautains, alors pas mon professeur de flûte, pas ici, au moins moi ceux que je rencontre non, mais on a l'impression qu'il y a quand même une barrière à franchir et que c'est pas forcément simple quand t'es adulte et que tu es complètement amateur.

Et d'où elle vient cette idée tu penses ? Est-ce que c'est du vécu ou c'est une idée qu'on se fait du conservatoire ?

Peut-être une idée qu'on se fait du conservatoire. Après moi je ne connais que celui-là donc je peux pas trop comparer. Après mon neveu était à celui de Matha, bah par exemple à Matha lui il me le dit que les profs, il ne comprend pas, il a l'impression qu'ils sont là pour le casser, pour l'empêcher d'avancer. Lui il me le dit... Il me dit si ça continue je crois que je vais arrêter, je crois que c'est musiques actuelles à Matha. Il dit que s'ils continuent à lui mettre les bâtons dans les roues, là je vais arrêter je vais aller à Paris. Après c'est sûrement un a priori.

Quelle est l'exigence des professeurs tu penses quand ton neveu dit qu'ils sont là pour le casser ? Qu'est-ce qu'ils recherchent ?

Est-ce que c'est les pousser au plus loin de ce qu'ils sont capables de faire pour voir si il peut tenir par rapport au parcours qu'il envisage ou est-ce que comme lui a dû le penser ils mettent des bâtons dans les roues je vais pas pouvoir avancer comme je veux. Après moi je l'ai pas vécu donc je sais pas trop comment le voir. Est-ce que c'est lui qui l'interprète mal, ça je saurais pas trop dire.

Mais tu sais que ça peut exister des profs qui peuvent être très durs envers leurs élèves, en musique notamment ?

Oui. Lui il l'a pas vu comme si on cherchait son bien. Il s'est dit si on m'empêche d'avancer, je vais arrêter, je vais aller sur Paris.

Et toi que penses-tu des attentes des professeurs ?

Je pense qu'elles sont différentes quand tu es enfant et quand tu es adulte. Moi, là on je suis reconnaissante c'est que tu as les mêmes exigences, peut-être Patrick aussi. Mon prof pourrait se dire bon c'est une adulte qui débute, elle en fera pas son métier, elle en fera pas sa carrière c'est juste un plaisir mais je pense qu'il a autant d'exigence, il explique aussi, il hésite pas à me faire passer par le corps ou par le dessin quand je comprends pas et je me dis que finalement... Moi je le vois des fois, j'ai pas de patience,

je suis pas forcément tolérante qui comprennent pas quelque chose alors que là je suis adulte et qu'il pourrait avoir le même sentiment et dire bon ça passe pas. Des fois ça m'arrive dans le milieu professionnel quand j'ai des parents qui viennent me voir, je me dis quand même mince ça... voilà. Je pense que moi j'aurais moins de patience avec adultes. Je suis plus tolérante avec les enfants on va dire. Enfin j'ai une tolérance immense avec les enfants. Après je me dit, les adultes, j'en aurais moins mais heureusement que je suis pas à sa place du coup ! Après c'est pas mon métier non plus d'enseigner à des adultes mais du coup dans son enseignement, dans ce qu'on apprend ici, je pense que les exigences sont les mêmes et ça c'est important.

Et du coup toi quand tu es ici tu transposes un peu de ce que tu vis dans ton milieu professionnel ? Quand tu vois une autre forme d'éducation, tu te mets à la place de tes élèves ? Comment tu compares avec ton métier ? Tu vois des similitudes des différences ?

Des similitudes oui. Par exemple quand j'ai pas compris le ternaire mon prof a essayé déjà de me l'expliquer à l'oral comme ça. Il a dû voir que ça passait pas, je crois que ça a marché et moi à l'école c'est que quand un élève comprend pas d'une certaine façon je vais essayer de lui expliquer autrement ou de faire expliquer par un autre élève. Après il y a eu le dessin, il m'a fait des ronds, il m'a mis le triangle, c'est pareil avec les enfants, on va leur expliquer de cette façon-là aussi on essaye de faire des images mentales, et puis à la fin comme ça marchait de passer par le corps pour essayer de vraiment ressentir les choses, et ça ce sont des méthodes qu'on utilise aussi. Après me mettre à la place de l'élève oui ça me permet de voir que des fois on comprend pas, on peut pas toujours pointer quelque chose qu'on n'a pas compris et ça un enfant en classe il peut très bien , il lui manque un mot là qui nous paraît simple on n'a pas vu que ce mot-là bah lui ça l'a bloqué dès le départ donc on le perd après complètement.

Et est-ce que pour toi un conservatoire c'est fondamentalement différent d'une école primaire ?

Je dirais parce que les profs ont les mêmes attentes, ils veulent emmener leurs élèves d'un point à un point B plus haut, et je dirais que l'école c'est la même chose. L'objectif c'est de les tirer vers le haut de n'importe quel niveau qu'ils partent.

Vers quoi ?

Pour le conservatoire ça serait d'amener à pouvoir jouer n'importe quel morceau, découvrir un morceau et savoir le jouer, jouer tous ensemble, il y a ça aussi. Se dire tiens j'ai jamais répété avec untel, je connais bien les rythmes, je respecte bien, du coup je dois pouvoir jouer avec quelqu'un sans le connaître sans avoir répété ensemble avant.

Est-ce que ça veut dire qu'à un certain moment, c'est bon tu as appris à faire ça et tu peux quitter le conservatoire ? Ou alors il faut rester au conservatoire et rester dans une logique de progression ? Parce qu'au bout d'un moment à l'école, les élèves ils s'en vont.

Ça dépend peut-être de ce qu'on attend. Si on quitte le conservatoire du coup on n'a plus le groupe et les concerts qui sont proposés parce qu'il y a ça aussi du coup, il y a un

aspect collectif, on découvre de nouvelles personnes, on joue tous ensemble, on découvre ce plaisir-là, que tout seul tu l'as pas ou alors il faut de toi-même créer un groupe. Donc si tu quittes le conservatoire parce que tu te dis que ça y est ta formation est suffisante tu vas te retrouver à jouer tout seul.

Donc ce que tu attends du conservatoire, ce sont des méthodes et aussi après...

De jouer tous ensemble, faire des concerts. Parce qu'après je pense que faire de la flûte toute seule ce serait pas pareil. Et pourtant j'ai hésité à me lancer dans la pratique collective, mais je me dis que vraiment c'est bien. Il y a même des fois où quand tu arrives à faire un morceau avec Patrick, j'ai presque le sourire mais je me dis bah souris pas tu peux plus jouer après ! Mais c'est vrai qu'il y a ce plaisir. S'il y a pas le conservatoire, ça c'est pas possible.

Quelles valeurs tu rattaches au conservatoire alors ?

Des exigences de qualité ça c'est évident, après l'idée du groupe de savoir partager tous ensemble. La bienveillance, je pense que c'est fondamental, je pense que c'est le plus important parce que sans ça tu vas pas au bout. Enfin au moins en tant qu'adulte, après les enfants si ils commencent petits et qu'ils savent que c'est comme ça et qu'ils sont habitués, est-ce qu'ils vont continuer, oui parce que les parents vont leur dire tu y vas et puis c'est tout. Après un adulte si ça passe pas, s'il n'y a pas ce sentiment-là de se dire je me trompe mais je suis là pour apprendre c'est pas grave.

Et pour comparer, quelles valeurs tu mettrais derrière l'école dans laquelle toi tu enseignes ? Est-ce que ce sont les mêmes ?

Alors moi vraiment les valeurs pour ma classe c'est tolérance, solidarité respect. Je pense que les enfants ont besoin de l'entendre et de voir qu'ils le sont, tolérants, solidaires, respectueux. C'est qu'à un moment je sais pas ce qui se passe à l'adolescence, quand ils deviennent adultes tout ça ça se perd. Moi vraiment ce que je veux c'est qu'ils comprennent qu'on est une mini-société dans la classe et que ça se passe bien. Pourquoi maintenant on entend l'antisémitisme, le racisme, et tout ça, alors que quand ils sont petits on n'a pas ces mots-là vraiment pas. Je pense qu'il y a un moment où... est-ce que c'est à l'adolescence je sais pas ce qui se passe. Après ça c'est pour la vie. Après dans tout ce qui est apprentissage, mes valeurs ça va être exigence forcément, rigueur, on présente bien, on fait ce qu'on peut, persévérance, mais du coup au conservatoire aussi parce que si tu es pas persévérant quand t'arrives pas à sortir ton fa dièse tu le sortiras jamais, oui la persévérance mais c'est plus du côté de l'élève mais parce que l'enseignant il est rigoureux et bienveillant. C'est un échange je pense. La bienveillance entraîne la confiance et qu'avec la confiance tu fais tout. Je pense que les enfants n'importe qui, quand tu as confiance en toi et qu'il y a le regard bienveillant te donne confiance et tu oses plus, que sinon sans la bienveillance t'as pas confiance, t'oses pas donc t'oses pas le faire ce concert, t'oses pas te lancer, et du coup tu abandonnes, tu baisses les bras parce que c'est trop dur et il faut quand même qu'il y ait quelque chose qui te motive.

Et avec cette confiance tu fais des choses auxquelles tu n'aurais pas pensé, tu joues un répertoire qui te parlait pas forcément avant... Sur le contenu même de ce que tu

transmets, est-ce que à l'école tu poses des questions ou tu cherches à gagner la confiance pour leur faire découvrir un patrimoine qui est donné.

Je pense que le contenu est très important parce que ça va développer leur culture et ils vont pouvoir mettre en réseau et ce contenu va les amener à réfléchir, à développer leur esprit critique, et associer leurs valeurs à des faits, des œuvres.

Parce que moi quand je suis prof de musique, je fais des choix de répertoire, donc il faut que je voie comment l'élève va appréhender les choses.

Alors nous on a quand même un programme qui nous oblige à respecter des contenus, avec plusieurs façons de faire. Je me renseigne beaucoup et je me demande de plus en plus est-ce que quand je fais telle chose je ne vais choquer personne. Et je pense que quand on leur explique, ça passe, ils adhèrent. Après mon professeur de flûte dans les morceaux qu'il me propose, c'est vrai que je me suis jamais posé la question, mais parce que je lui fais confiance et que je me dis qu'il sait ce qui va me permettre de progresser et quel livre quel éditeur choisir, quel concert aller regarder. Du coup il pourrait me transmettre complètement autre chose, je sais même pas si je m'en apercevrais. Mais je me dis que les élèves c'est pareil, en plus eux ils sont jeunes, que moi je pourrais dire aller bon je vais mais je l'ai pas fait parce que voilà ça me convient, parce que j'avais peut-être pas forcément d'attentes non plus comme tu me disais au départ sur un répertoire. Je pense que je découvre la musique en même temps que je l'apprends avec mon prof.

Donc tu es en train de repenser la façon dont tu vois la musique ?

Oui, et on y prend plaisir. On regarde différemment quand on sait à quel point c'est compliqué. Avec un an de musique on sait pas mais on imagine la difficulté de tout ce qu'il y a à savoir, du coup il y a une part d'admiration, comme si c'était toujours un peu inaccessible finalement. Après je relativise, je me dis c'est un métier aussi.

Mais est-ce que tu ne te définis pas déjà comme une musicienne ?

Non. Pas du tout. Justement pour moi une musicienne c'est toi, c'est les professeurs. Peut-être si à l'atelier de Patrick... mais moi je me définis pas comme musicienne.

Mais qu'est-ce que tu fais alors ?

J'apprends ! J'apprends la musique, je suis une débutante.

Mais c'est ta deuxième année, tu n'es plus tout à fait une débutante. Tu crois pas que déjà avec deux notes on peut faire de la musique ?

Mouï on peut faire de la musique mais il faudrait y amener autre chose, à plusieurs, ça dépend ce qu'on entend du coup par musique, on peut prendre plaisir à jouer avec quelques notes c'est vrai. Mais il manquera toute la partie... justement on a peut-être envie de se heurter... quand je te disais moi je veux faire de la musique pour savoir si je suis capable encore d'apprendre et de faire quelque chose. C'est peut-être une façon de se dire il y a une rigueur ici que avec tes deux notes et ton djembé oui tu vas faire de la

musique mais c'est trop facile entre guillemets. Alors ça veut pas dire non plus qu'il faut forcément que ça soit dur pour que ce soit de la musique.

Et quand est-ce que tu te définiras comme musicienne ? Est-ce que tu l'envisages ?

C'est bête je vais parler en année, mais je pense que peut-être dans dix ans, si j'arrive à suivre à l'orchestre de Jean-Pierre, tu vois. Quand je serai comme eux. C'est ça en fait un peu l'idée. Quand j'arriverai à voir une partition et à pouvoir la jouer facilement, que là je peux pas ! À l'orchestre devant moi, il y a Régine, François... pour moi eux oui ce sont des musiciens.

Mais François il continue de prendre des cours par exemple.

Oui, parce que je pense que l'apprentissage est jamais fini.

Après l'entretien, elle m'a confié que le système du conservatoire lui convenait très bien car cela répondait à une culture écrite et qu'elle avait besoin de voir écrit la musique pour pouvoir mieux la comprendre, elle ne s'imagine pas du tout dans une logique de transmission orale comme cela peut le faire dans d'autres cultures. Elle disait aussi qu'elle ne comprenait pas pourquoi à un certain moment dans la culture, on a cessé de transmettre oralement, on a fixé par écrit les contes, les chansons, la musique... qui étaient de tradition orale. On a pensé qu'il était nécessaire de fixer tout cela par écrit pour faciliter l'apprentissage et la transmission.

ANNEXE 4

Entretien avec un ancien directeur d'établissement ayant dirigé un CRI et travaillant en CRR

À la base je suis musicien, violoniste, j'ai été prof et j'ai joué ensuite. J'ai pris la direction d'une école de musique, je me suis formé à ça. Et donc ça fait une quinzaine d'années que je travaille... Alors maintenant je ne suis pas directeur du conservatoire de X, ce n'est pas moi, je m'occupe du développement culturel, c'est-à-dire toute l'organisation, la mise en œuvre des projets artistiques des profs des élèves, tous les partenariats, les quartiers prioritaires, la charte de coopération culturelle de la ville de X, et puis on a un versant relations internationales aussi.

Donc vous avez un parcours assez éclectique, vous touchez à beaucoup de domaines de l'enseignement musical.

Oui ça finit par faire beaucoup !

Vous voyez une différence fondamentale entre le métier d'enseignant de violon et puis maintenant ?

Alors, je trouve qu'il ne devrait pas y en avoir tant que ça, et dans mon vécu quotidien, oui, il y en a quand même. C'est-à-dire... ce que je vous dis est très très très contextualisé, c'est lié à l'établissement dans lequel je suis. Je trouve que les enseignants gagneraient à être plus près des questions de territoire, plus près de certains aspects justement plus politiques du projet.

Pourquoi ?

Je pense que c'est de nature à donner du sens, à orienter l'action différemment et à comprendre mieux ce qui se passe. Comment ça se construit, pourquoi on a certaines difficultés. Je pense que c'est vraiment lié à la manière dont je me positionne et à ce qui m'intéresse à l'heure actuelle. Donc je comprends aussi quand on est prof et que on s'occupe de ses élèves on est forcément avec un point de vue différent de celui où je suis à l'heure actuelle.

Mais pour vous l'enseignement de la musique il dépend vraiment du territoire sur lequel il se fait ?

Je ne sais pas s'il doit en dépendre, mais en tout cas il doit être relié. Ce n'est pas une question de pure réponse à la demande mais c'est une question de savoir à qui on s'adresse et d'où partent les gens et d'où ils viennent, ces gens qu'on a dans nos établissements.

Vous pensez que les directeurs sont plus proches des réalités territoriales que les enseignants de musique ?

Je l'espère qu'ils le sont ! Il vaudrait mieux mais... Moi je pense que c'est très très variable surtout, c'est pour ça que ce que je vous disais tout à l'heure est à remettre dans son contexte d'un gros conservatoire où il y a un certain confort de vie qui est lié à la masse de l'établissement, donc on peut se permettre d'être un peu loin. Mais il y a des établissements sur des territoires plus compliqués où c'est pas possible d'être loin comme ça. Et après je ne veux pas faire de généralité mais en tout cas les directeurs il vaudrait mieux qu'ils soient proches de leur territoire.

Est-ce que je peux vous interroger sur le rapport qu'entretient le conservatoire avec l'État puisque les conservatoires classés : comment vous entretenez cette logique de territoire par rapport à la mission qui vous est donnée ?

Ce dont je peux vous parler c'est de mon expérience précédente. Je dirigeais le conservatoire de Y. C'est là-bas la logique territoriale, elle était extrêmement forte. C'est-à-dire que c'était vraiment pas possible. Je pense que quand je suis arrivé ça aurait mis l'établissement quasiment en danger si je n'avais pas traité cette question-là vraiment comme au centre de notre travail. Bon, en fait c'était une collectivité qui avait perdu confiance dans son équipement. Tout un tas de raisons dont certaines étaient valables d'autres moins et j'ai en tête que eux trouvaient, donc les élus et certains cadres de la collectivité, trouvaient que cet établissement n'était pas dirigé vers les habitants de Y. Alors quand on regardait les chiffres à l'époque il y avait 63/64 % de Y et le reste de l'extérieur. Ce n'était pas extraordinaire mais ce n'était pas non plus désastreux. Et j'aurais trouvé moitié moitié je me serais inquiété, là bon... Mais moi j'ai entendu la question, on y a travaillé en deux trois ans, on était passés à presque 75 %. Ce qui est beaucoup ou pas mal et moi je trouvais que si ça augmentait ça augmentait mais je trouvais que c'était pas mal aussi d'avoir des gens de l'extérieur et ça ça avait rassuré la collectivité. C'est une collectivité où il y a eu des gros problèmes je vais dire politico-financiers. Je ne sais toujours pas exactement ce qu'il y avait derrière mais en tout cas c'était extrêmement difficile et à un moment donné ils s'étaient mis en tête de réduire la masse salariale d'une manière très brusque, ce qui dans la fonction publique est toujours quand même problématique. Donc en fait ils avaient chiffré et ils avaient décrété d'un pourcentage de baisse par secteur et il se trouvait que la culture, le chiffre correspondait et correspondait à la masse salariale des profs non titulaires du conservatoire. Donc évidemment on s'est sentis un peu visés et ça a été difficile, et là je peux vous dire que dans ce cas-là se référer au classement, se référer aux textes qui nous entourent, bah moi je n'avais plus que ça. C'est évidemment une argumentation territoriale qui consistait à leur dire là vous allez déséquilibrer complètement l'établissement donc le service qui est actuellement rendu aux Y on ne pourra plus le rendre de fait. Ça cassait tellement la logique qui était mise en place depuis ça faisait quatre ans à ce moment que j'étais là que ça aurait mécaniquement ramené l'établissement à une espèce de système d'offre de cours d'instruments avec beaucoup moins de pratiques collectives, avec un positionnement de la formation musicale qui serait redevenu assez marginal comme il l'était quelques années auparavant. Donc plus les possibilités qu'on leur offrait à ce moment-là de cursus à la fois complets, à la fois différenciés pour pouvoir accueillir les enfants qui venaient de dispositifs en milieu scolaire, tout était cassé. Et là à ce moment-là il s'est trouvé que c'était à peu près au moment où on devait se mettre au travail sur le renouvellement du classement, parce qu'on était dans un cas particulier où tout le monde doit le faire en même temps en gros, puisque les nouvelles modalités de classement ça date à peu près de 2006, que ça aurait dû être renouvelé en 2013, et que

de fait ils ont prolongé, ça a été fin 2015. Et donc on était passés 2014 voilà, et moi à ce moment-là j'aurais bien aimé pouvoir appeler au secours et qu'il y ait une inspection diligentée pour venir, qu'il y ait un rapport qui fasse état de la structuration globale de l'établissement, parce que j'avais des élus qui entendaient pas forcément ça. Alors pour finir ils l'ont entendu et finalement il y a eu des baisses d'horaires, il y a eu des trucs qui n'ont pas été drôles mais enfin ça a pas fracassé la maison, mais enfin j'aurais eu l'appui du côté de la DRAC à l'époque ça m'aurait évité de passer trois quatre mois absolument épouvantables.

Et pourquoi ça n'a pas eu lieu ?

Eh bien... parce que... ça ne se fait plus les inspections comme ça maintenant.

C'est tous les sept ans, mais je pensais qu'il pouvait y avoir des inspections exceptionnelles en cas de problème comme vous avez rencontrés ?

Eh bien, j'espère que c'est possible, ce serait une bonne nouvelle mais en tout cas nous on a pas eu de répondant de ce côté-là. Après j'ai su, parce que je suis parti quelques temps après, j'ai su que le classement de l'établissement avait été renouvelé, mais voilà en tout cas, cet appui-là on ne l'a pas trouvé, et j'aurais bien aimé.

Du coup, le rôle de l'État vous le percevez comment ?

Il est prescripteur parce que bon les contenus des textes, sincèrement je les trouve vraiment intéressants. Après c'est dans la mise en œuvre, c'est dans l'accompagnement de la mise en œuvre que les choses peuvent se compliquer. Moi j'aimerais plus de présence et une présence plus équilibrée auprès d'établissements qui ne sont pas forcément les plus gros mais qui font un travail au plus près de leur territoire.

Quand vous parlez d'équilibre c'est par rapport au nombre de conservatoires sur un territoire ou par rapport au budget interne de chaque conservatoire ?

Non, c'est par rapport au fait que les agents de l'État aient la possibilité parce que je pense que c'est une affaire de nombre, de personne. Puisque bon il me semble que le corps d'inspection est beaucoup moins nombreux qu'il ne l'a été, c'est par rapport à la possibilité qu'ils auraient d'être présents près de nous, de manière plus continue. Enfin continue c'est un bien grand mot, mais au moins de façon plus régulière. Là à X on est en contact par rapport à l'agrément pour les enseignements préparatoires à l'enseignement supérieur. Donc là maintenant il y a un dossier. Mais maintenant tout se passe sous forme de dossier, c'est-à-dire qu'on n'a pas la visite d'inspecteurs dans la maison.

Et c'est dans le cas que vous avez rencontré, qu'on se rend compte que les conservatoires sont d'abord dépendants des collectivités ? Ou du budget qui leur est donné par les collectivités ?

Ah bah ça c'est clair. Vous devez pouvoir trouver ça, il y avait eu une étude commandée par l'association des villes moyennes, c'est une association qui s'appelle Villes de France maintenant je crois, pour l'association des maires de villes moyennes. Ils avaient

produit un rapport sur l'utilité ou pas d'avoir un établissement labellisé par l'état. Alors je vous le fais rapide mais la conclusion c'était quand même que en gros c'était vraiment un truc pas nécessaire parce que ça coûte de l'argent, que ça n'en rapporte nullement et que ça donne des obligations. Et moi je dois dire que quand j'avais lu ça, je vous assure, j'étais à Y à l'époque, ça m'avait donné froid dans le dos.

Et qu'est-ce que vous leur répondez à ça ? Pour vous quelle est l'utilité d'un conservatoire ?

Ce dont je vous parlais là, c'est l'utilité du label. L'utilité du label moi ça m'a permis de sauver certains enseignements dans la maison quand j'étais à Y. Après pour le reste, je trouve que si ça pouvait continuer à constituer une espèce de colonne vertébrale qui permette une certaine cohérence de ce qui est proposé sur le territoire, ce serait quand même important. Il ne s'agit pas du tout d'uniformiser mais quand même les collectivités sont porteuses de leurs établissements, elles sont financeuses, il est bien normal qu'elles aient des exigences vis-à-vis de leur établissement. Mais qu'il y ait à un moment donné une espèce de colonne vertébrale qui relie tout ça pour donner une cohérence sur l'ensemble du territoire, j'ai l'impression que c'est très franco-français ce que je vous dis, mais quand même, je trouve que c'est aussi une question d'équité. Parce qu'après des villes très très riches peuvent s'offrir des établissements extraordinaires et les villes qui n'ont pas d'argent vont diminuer. Au final ça donne le risque qu'on a eu à Y. C'est-à-dire que paradoxalement au nom des problèmes financiers qu'ils avaient, ils étaient au bord de faire de leur établissement un truc qui n'aurait pu s'adresser que aux gens qui avaient déjà les codes. Et non pas quand même la structure assez complexe qu'on avait travaillée tous ensemble avec l'équipe de façon à ce qu'elle puisse s'adresser et à des publics de population en difficulté comme il y en a beaucoup sur le territoire de la ville là-bas et à des gens qui viennent chercher de la culture et puis faire que ce soient des lieux où tout ce monde-là puisse se côtoyer, se rencontrer et voilà. Je suis en train de lire un livre qui s'appelle *Faire société* de Jacques Donzelot et où à un moment donné il est question de mixité sociale aussi, et je trouve que une des formes de nos établissements ce serait qu'on puisse en faire des lieux de mixité sociale. À Y, c'est ce qui se passait. Oui je crois que je peux dire ça tranquillement.

Comment vous arrivez à créer cette mixité sociale dans le conservatoire ?

Alors c'était tout un boulot, parce que quand je suis arrivé là-bas... alors Y c'est une ville où la majorité du territoire est en zone prioritaire mais en même temps tout autour de la ville, c'est au sud-ouest de X, il y a un tas de petites villes, petits villages, la campagne est belle, et il y a des lieux plutôt assez privilégiés. Donc c'est paradoxal mais le bassin de Y, ancien bassin industriel, il y a une population en grande difficulté et tout autour, pas si loin que ça il y a des coins où c'est plutôt le contraire, plutôt aisé, voire très privilégié. Et le conservatoire de Y c'est là-bas le seul dans le coin, la seule structure un petit peu conséquente, sinon il y a des petites écoles associatives autour. Donc des gens venaient chercher de l'enseignement artistique pour leurs enfants à cet endroit-là. Mais quand je suis arrivé, je me suis inquiété du fait qu'il y ait une offre pour les populations en difficulté et une offre pour les gens qui venaient du pourtour de la ville beaucoup plus privilégiés. J'ai eu vraiment peur d'un truc à deux vitesses. Et donc le gros boulot ça a été d'essayer de ramener les dispositifs des quartiers prioritaires dans le conservatoire, ou en tout cas de faire qu'ils viennent au conservatoire, qu'ils ne soient

pas cantonnés dans leur quartier et puis de faire que tout cela se mélange. Pour ça j'ai utilisé vraiment j'ai envie de dire le corps de métier de l'établissement, c'est-à-dire avec le travail pédagogique et artistique, donc en faisant venir des artistes, et on avait fini par mettre en place un système de résidences partagé entre équipements culturels parce qu'on n'avait pas les moyens non plus de faire 36 résidences à nous tous seuls. Avec ce moyen-là, autour d'un seul projet, on bâtissait une offre qui allait vers les différents publics et ça aboutissait à avoir du travail en commun et tout ce monde-là finissait par se côtoyer dans le cadre de petits stages ou ça aboutissait à un spectacle dans lequel on faisait travailler ensemble différents groupes. Ce sont des choses toutes bêtes, toutes simples, au départ on a l'impression que c'est une goutte d'eau dans l'océan, mais à force de le faire, de le refaire, ça finit par... les gens s'habituent, les gens travaillent comme ça et ça finit par donner du résultat.

Par rapport au contenu des répertoires enseignés dans les conservatoires, comment adaptez-vous les répertoires classiques ?

La première chose qui me vient... Je cherche comment vous dire ça. C'est un point de vue assez personnel, peut-être que mes collègues ne seront pas vraiment d'accord. Moi je ne suis pas d'avis de tellement cloisonner, distinguer, je pense pas qu'il y ait vraiment une priorité d'aborder ceci ou cela. En revanche je trouve que c'est important qu'il y ait une grande ouverture. C'est aussi un travail des oreilles...

Qu'est-ce que vous dites aux élèves qui viennent s'inscrire au conservatoire ? Est-ce qu'ils vont pratiquer plusieurs esthétiques ?

Alors moi je crois que ceux qui viennent au conservatoire de X ils s'attendent à trouver... c'est assez cloisonné quand même comme maison. Il y a quelques échanges mais on a l'impression qu'ils sont vraiment dans le cadre de projets bien particuliers. Quand j'étais à Y, honnêtement c'était une question qu'on se posait peu. Parce que de toute façon on avait relativement peu la possibilité de cloisonner. Un prof il arrivait... Moi quand je recrutais, il y avait un pianiste de jazz, parce que j'avais un petit secteur jazz, le gars quand je l'ai recruté je lui ai demandé, si on vous propose de travailler sur un projet qui va être un peu plus de la musique actuelle, c'est possible ou c'est pas du tout possible ? J'avais pris un profil de quelqu'un qui avait disons au moins une culture et qui était capable d'aller vers d'autres choses. Idem pour les classiques, on essayait qu'il y ait de l'ouverture. Moi l'idée que j'avais c'était qu'on puisse faire que quelqu'un qui arrive et qui s'inscrit avec, même quand ils ne savent pas, moi je pense qu'ils sont quand même représentants d'une vision de quelque chose de ce qu'ils vont faire, qu'ils puissent développer éventuellement le projet qu'ils avaient en arrivant mais qu'on les fasse circuler dans tout un tas de choses desquelles ils n'avaient aucune idée avant.

Pour vous c'est une découverte esthétique ?

Oui parce qu'on entend mieux ce qu'on fait quand on sait un peu ce qui se passe autour, je ne sais pas comment vous dire ça autrement. Je suis né dans une famille de musiciens classiques, j'ai été baigné là-dedans, bah quand j'ai commencé à m'ouvrir à d'autres choses j'ai compris des tas de trucs que je ne comprenais pas avant. Compris et entendu, mieux compris et entendu la musique qui était ma maison de départ.

Est-ce que ça change quelque chose pour les méthodes d'enseignement ? Est-ce qu'on enseigne différemment le classique des musiques actuelles ?

Sur le terrain de fait, il y a des différences mais à mon avis elles sont plutôt issues de l'histoire plus ou moins... c'est un peu institutionnel tout ça. Moi je suis très intéressé par la démarche que l'on trouve dans les musiques actuelles autour du fait que les musiciens trouvent leur langage. Je ne vois pas pourquoi on ne ferait pas faire la même chose aux musiciens classiques même si au bout du compte la pratique va être différente mais trouver sa propre sensibilité musicale dans un champ moi je trouve ça essentiel. Je ne suis pas sûr que ce soit ce qu'on recherche tout le temps en premier à développer chez les jeunes musiciens.

Qu'est-ce que vous pensez qu'on cherche à leur faire développer ?

C'est difficile comme question parce que je suis à la fois avec mon propre parcours, ce que je rencontre en ce moment.. J'espère qu'on cherche à leur faire développer de la sensibilité, de l'écoute, du plaisir de découvrir de la musique. Après je pense que moi dans mon parcours on a souvent essayé de faire de moi un musicien bon lecteur, rapide, réactif et sans se préoccuper suffisamment de qui j'étais musicalement, mais j'espère que les choses ont changé.

Vous n'avez pas l'air convaincu !

Ça dépend des moments. Je suis dans une maison où il y a tout et son contraire. Il y a des gens qui développent énormément de choses : il y a des ateliers musique et poésie, il y a de l'improvisation, et puis il y a aussi des gens on voit très bien que il y a encore quelque chose de très très formaté. Je ne me sens pas très bien placé en fait pour vous répondre.

Vous avez parlé tout à l'heure de particularisme, disant que la façon de faire était très franco-française, comment vous percevez l'enseignement musical en France par rapport à un autre pays ou à une autre culture ?

Alors très honnêtement je ne connais pas très bien les autres systèmes d'enseignement. Je pense au nombre d'échanges que j'ai eus en début de semaine là avec une délégation de chercheurs étrangers qui étaient à X parce qu'on a un dispositif d'apprentissage instrumental collectif auquel ils s'intéressent. C'est un projet qui travaille sur les questions d'accessibilité pour tous à la pratique et à l'enseignement artistique. Et j'étais quand même surpris de trouver dans leurs préoccupations et leurs questions quand même les mêmes que les nôtres sur le fait que certaines populations ont plus de mal à accéder à ces pratiques-là et sur le fait qu'on voit en même temps bien les effets que ça produit. Voilà. Donc moi j'étais surpris de ça parce que ma représentation c'était de me dire que sans doute ailleurs on faisait mieux que ça mais non en fait. On se rend compte que toute la politique d'éducation en France est quand même très développée. Les questions que je me pose c'est sur les liens avec l'enseignement spécialisé. C'est une crainte qu'il y ait une espèce de canal enseignement spécialisé et un canal éducation artistique, ce serait dommage. Des enfants qui ont eu une sensibilisation musicale à l'école aient du mal à accéder au fait de pratiquer.

Si vous deviez changer une chose dans le conservatoire ce serait de mettre en place plus de liens avec l'Éducation Nationale ?

Il y en aurait peut-être plusieurs ! Vous voyez vous parliez d'esthétique, ce serait de fonctionner plus par, c'est bizarre ce que je vais dire, fonctionner plus par projets. Mais en même temps à l'heure actuelle on a l'impression qu'on n'a que ce mot-là à la bouche mais je trouve que le projet il n'est pas forcément organisateur, c'est comme si il venait se rajouter à un fonctionnement qu'on conserve habituel. Moi je trouve que par exemple il faudrait faire rentrer les modalités d'évaluation dans les moments de restitution artistique dans les projets qu'on fait, ce qui serait infiniment plus intéressant que d'avoir en parallèle le moment où on prépare les examens et le moment où on est dans le projet. Là tu as un moment où tu vas faire de la musique, tu vas t'éclater, et puis là maintenant c'est fini on ne rigole plus. Et ça mine de rien c'est un sacré bouleversement que même à Y où j'avais de la latitude à agir là-dessus, je n'avais pas pu aller jusque-là.

C'est aussi la logique de l'évaluation par l'examen que vous remettez en question ?

Du rituel en lui-même. Pas du fait d'évaluer mais la manière dont on le fait. Qui à mon avis est une espèce de rituel social, rattaché à la fois aussi à un historique et à une modélisation. On le sent très fort dans les grosses boîtes. Les profs le disent, ils disent oui mais vous êtes rigolos mais en même temps ils préparent les concours donc les jeunes ils veulent être prêts pour passer les concours.

Et pourquoi il y a cette conception ? Pourquoi c'est si difficile à changer les mentalités ?

Bah moi je me fais traiter de... alors ici à X, ce n'est pas vraiment mon champ donc j'en parle quand j'en ai l'occasion c'est pas directement mon rayon mais même à Y je me faisais traiter plus ou moins de démagogue parce qu'on allait perdre le niveau. À quoi je leur disais vous ne vous rendez pas compte que je suis encore bien plus exigeant que vous ne l'êtes. C'est-à-dire que je veux qu'on évalue en situation réelle et qu'on leur demande pas d'être des bons petits élèves qui jouent proprement leur morceau, on leur demande d'être des petits artistes sur une scène, donc ça veut dire que c'est aussi une question d'attitude, d'engagement, d'un certain degré d'autonomie selon évidemment où ils en sont, mais moi je trouve que ça permettrait d'évaluer d'une manière beaucoup plus intéressante.

Et ce niveau dont vous parliez, il est imposé par qui ou par quoi ?

Je pense que c'est une histoire de représentation véhiculée par le milieu professionnel. Parce que je trouve que c'est pas vrai, le niveau ne baisse pas.

Quel est le but poursuivi par les enseignants qui vous disent il faut des examens pour évaluer le niveau des élèves ?

Il y en a bien quelques-uns dans les grosses maisons qui visent le haut de la pyramide et le fait d'avoir un maximum d'élèves qui deviennent professionnels et qui rentrent dans les grandes écoles, il y en a quelques-uns. Mais dans d'autres établissements il n'y a pas de raison. Mais il y a quand même des collègues qui pensent comme ça. Moi je peux

aussi comprendre leur souci de vouloir qu'on puisse continuer à emmener des élèves suffisamment loin dans une autonomie de pratique d'instrument, je trouve que ça se défend. Donc bon on peut faire le pari que pour certains d'entre eux c'est aussi ça la question.

Pour reprendre le terme de mon sujet, qu'est-ce que vous pensez qu'on conserve dans un conservatoire ?

Déjà à un moment donné, on a conservé le terme ! Alors qu'à mon avis c'était pas forcément indispensable. Au moment où il y a eu l'arrêté à l'issue de la loi de 2006, les arrêtés sur les critères de classement et il y en a un autre dans les mêmes eaux au point de vue dates, qui fixe le terme de conservatoire à rayonnement etc. à l'époque on avait posé la question, ça avait fait polémique. En plus à l'époque je dirigeais un autre établissement qui s'appelait école de musique de... et s'il avait fallu changer le nom de l'établissement je pense que je me serais fait pendre haut et court, je n'ai d'ailleurs pas essayé, j'ai sous-titré. Parce que ce qui est symptomatique c'est que cette appellation c'est un label donc on n'envoie pas aux établissements de s'appeler comme ça donc moi à l'époque ça s'appelait école de musique de machin et j'avais sous-titré conservatoire à rayonnement communal. Donc qu'est-ce qu'on conserve ? Je pense que c'est très très variable. En tout cas ce terme il me casse un peu les pieds surtout qu'à l'heure actuelle on retrouve très souvent le, je l'ai encore entendu dans des lieux où je ne pensais pas l'entendre, à Lyon-2 à la fac, c'est un conservatoire ou c'est une école de musique ? Je suis désolé pour moi c'est pareil, voilà. Le terme d'école est plutôt très beau.

Pourquoi reste-t-on farouchement attaché à ce terme ?

Moi je ne le suis pas !

Qu'est-ce qui vous dérange alors ?

C'est le côté institution. Dans une ville comme X vous savez il y a le côté un peu notable. Quand j'étais à Y il fallait que ça s'appelle conservatoire et d'ailleurs de longue date ça s'appelait comme ça parce que les populations défavorisées ont le droit d'avoir un conservatoire. On va quand même pas dévaloriser l'établissement alors que ils ont droit eux aussi.. donc là aussi j'aurais pas pu changer l'intitulé parce qu'on m'aurait reproché de maltraiter les gens.

Donc vous ne pensez pas que ça va changer sous peu ?

Alors là j'en sais rien mais ça m'étonnerait un peu et j'ai en tête que vous savez les écoles supérieures en France ça s'appelle école nationale supérieure de... J'étais il y a quinze jours à l'ENSATT c'est les Arts et Techniques du Théâtre, il y a l'ENSIB c'est École Nationale Supérieure de l'Information et des Bibliothèques. Avec des sigles qui commencent par ENS. Et les deux conservatoires qui sont structurés de la même façon et qui sont sur le même registre, même offre au niveau national s'appellent conservatoire national supérieur donc CNS. Et moi je me dis qu'on a loupé quelque chose de pas avoir le même sigle au départ. Ça aurait pu être intéressant qu'on soit identifiés comme le reste des établissements et qu'on reste pas à côté. Bon c'est une bricole mais j'avais ça en tête.

Est-ce que vous pensez que le conservatoire a joué un rôle dans l'idée d'une culture française ?

J'ai du mal à vous répondre. Le ministère de la culture on en a parlé au début de la conversation, ça s'est beaucoup distendu avec le conservatoire. Les conservatoires et écoles de musique dépendent beaucoup des collectivités. Moi je pense qu'on est dans un moment de changement, je ne sais pas ce que ça va donner mais il va y avoir un nouveau texte sur les critères de classement. Les ébauches qu'on a vues passer parlent beaucoup d'actions culturelles et parlent aussi de parcours et de contrats pour ce qui est de l'organisation pédagogique. Donc ça y est on est dans un moment de changement et il y a par ailleurs cette question des agréments pour les enseignements préparatoires à l'enseignement supérieur. Je sais pas ce que ça va donner mais moi ça me donne l'impression d'une reconfiguration des liens et de l'organisation à venir.

Vous voyez ça avec optimisme ?

Les enseignements préparatoires, j'espère que ça va pas faire que les établissements, les gros établissements, vont se tourner vers ça au détriment de leur mission territoriale. Je pense que ce sera variable d'un lieu à l'autre. Quant aux parcours sur contrats, moi je vois ça d'un bon œil, plutôt avec intérêt, on est loin et il y aura du boulot pour mettre ça en place mais je pense que ça peut être très intéressant.

ANNEXE 5

Entretien avec la conseillère musique de la DRAC de Normandie

Notre politique c'est beaucoup de textes en fait... La politique de l'État se traduit par des décrets, des circulaires, voilà. Alors vous allez me dire ce que vous voulez comme info particulière et puis après moi je peux vous orienter sur les textes.

J'aimerais d'abord savoir quel est votre métier au sein de la DRAC, qu'est-ce que vous faites ?

D'accord. Moi je suis conseillère musique, mais il faut que vous sachiez que les deux régions Normandie ont fusionné en 2016. Auparavant il y avait deux DRAC, l'une à Caen l'autre à Rouen. Ça veut dire que les deux DRAC ont fusionné, mais les deux sites sont restés. Par contre il y a une seule direction qui est à Caen maintenant. Il y a une autre conseillère musique sur le territoire qui est à Caen, et la politique de la DRAC a été de dire on va sectoriser les esthétiques pour la musique, c'est-à-dire qu'il y aura une conseillère qui fera tout ce qui est musiques actuelles et danse, donc c'est ce que fait ma collègue à Caen, et il y aura une conseillère qui fera tout ce qui est musique dite savante et enseignement artistique. Donc moi je m'occupe des opéras, des ensembles spécialisés, dans le champ des musiques dites savantes. Enfin... musiques savantes ça veut dire du Moyen-âge au contemporain. Et je m'occupe aussi des Conservatoires et du CEFEDEM.

Comment vous définissez les musiques savantes par rapport aux musiques actuelles ? Hormis le facteur chronologique, qu'est-ce qui différencie les deux ?

Disons que les musiques actuelles c'est plutôt toutes les musiques du champ populaire. Dans musiques actuelles, ça englobe le jazz, les musiques amplifiées, le rap, la chanson, tout ce qui est rock, hip-hop, musiques du monde, musiques traditionnelles. Musique savante, c'est plutôt les musiques académiques, dites écrites. Cela dit, on se rend compte maintenant que les frontières elles sont souvent très floues parce que dès qu'on est dans le champ de la musique contemporaine, des musiques improvisées, des musiques expérimentales, on ne sait pas trop où sont les frontières. Et c'est bien !

Vous arrivez à dialoguer avec votre collègue de Caen ?

Oui, oui. Des fois, sur certains sujets on ne sait pas trop comment se les répartir donc on se répartit de façon un peu arbitraire ou en fonction des affinités, de la proximité géographique. Ou il y a plein d'autres facteurs qui rentrent en jeu. Moi-même, par exemple, j'ai beaucoup travaillé dans le domaine des musiques du monde, donc j'amène mon expertise au ministère sur ce champ-là aussi.

Et comment justement ?

Par exemple, depuis un an je contribue au pilotage d'un groupe de travail musique du monde au sein du ministère. Alors ce n'est pas la DRAC, c'est le ministère. Vous savez

comment il est organisé le ministère de la Culture ? Bon, le ministère c'est l'État, donc les ministères en général ils sont plutôt à Paris et les DRAC sont des services déconcentrés au ministère de la Culture. Par contre à Paris, la musique est du ressort de la Direction Générale de la Création Artistique. Dans la création artistique on a la musique, la danse, le théâtre, les arts plastiques. Et pour la musique, on a une délégation musique, enfin pour chacune de ces esthétiques on a une délégation. Et en fait les délégations ont pour objectif d'avoir un rôle... comment dire... un peu d'observation à l'échelle nationale. C'est-à-dire qu'on leur fait remonter des bilans, des chiffres, ce qui fonctionne, ce qui fonctionne moins, régulièrement on fait des états des lieux sur des politiques. Par exemple, l'aide aux ensembles. En ce moment on expertise un peu la politique qu'on peut avoir au niveau national sur l'aide aux ensembles. Donc tous les services déconcentrés font remonter des données, et c'est à la délégation musique si vous voulez qu'il y a une centralisation et qu'on regarde un petit peu ce qui marche, ce qui marche pas. Parce qu'ils peuvent avoir une vue d'ensemble. Nous on n'a pas de vue d'ensemble, que la vue de la région, on a une expertise un peu pointue sur la région mais après on n'a pas la vue de ce qui se passe dans toutes les régions. Donc en fait on est en dialogue permanent avec notre délégation musique. À la direction de la création artistique, il y a également un service de l'inspection. Pour la musique on a huit inspecteurs et on est aussi en dialogue régulier avec eux parce que autant la délégation musique a un rôle d'observation général, autant les inspecteurs par exemple on peut leur demander un sujet très précis : aujourd'hui comment on évalue une SMAC, je pense à ça parce que c'est un sujet sur lequel ils travaillent actuellement, parce qu'ils sont plus dans une dynamique de recherche, les inspecteurs. Ou alors ils vont aller dans le CEFEDM qui a des habilitations régulièrement, il y a un inspecteur qui va aller au CEFEDM pour voir s'il répond au cahier des charges de ce que le ministère attend d'un établissement d'enseignement supérieur.

Et comment ça se passe pour les Conservatoires ?

Alors pour les Conservatoires en fait, nous on suit le classement des conservatoires uniquement. C'est-à-dire que moi je ne suis que les établissements classés de la région. Il y en a 25 ce qui est déjà pas mal. Donc régulièrement, tous les sept ans, les conservatoires doivent faire remonter une nouvelle demande de classement. Il faut qu'ils établissent une demande de dossier avec un questionnaire, un projet d'établissement, il y a un questionnaire qui est assez volumineux et on passe au crible toute la vie du conservatoire, la qualification des enseignants, leur statut, l'organisation des études, le projet pédagogique, toute l'activité d'éducation artistique et culturelle qu'il peut mener aussi, les tarifications, parce qu'en fait l'État est très attentif aux tarifications sociales pour essayer d'ouvrir au maximum ce type d'établissement. Enfin voilà. Là je suis partie sur plusieurs sujets. Je vous parlais de la délégation musique et des musiques du monde. Après j'entamerai le sujet conservatoire. Donc si vous voulez quand je dis que je pilote un groupe de travail musiques du monde au niveau national, c'est-à-dire qu'à un moment donné la délégation musique a été sollicitée par des professionnels qui disaient vous savez vous ne prenez pas assez en compte ces esthétiques, ce serait bien de faire quelque chose, regarder tout ce qui se fait sur le territoire national, à l'international etc., jusqu'au moment où le délégué national a dit bon eh bien on va inventer un groupe de travail pour avoir une expertise un peu plus pointue sur ces esthétiques. Et comme moi j'ai cette expertise-là, j'aide à piloter ce groupe de travail. Donc là je travaille en liens étroits avec la délégation musique pour cette thématique.

C'est-à-dire que certains délégués musique des services déconcentrés à un moment donné peuvent être sollicités pour amener leur expertise sur un sujet qui est un peu remis sur le tapis par la délégation musique pour avoir des avis élargis.

Pour revenir aux conservatoires. Alors moi ici je suis leur classement, donc quand un conservatoire fait une nouvelle demande de classement, ils nous envoient ce dossier, moi je vais le voir, je vais observer ce qui se passe un peu dans ce conservatoire, je fais un avis à la délégation musique, on fait tout le dossier et je l'envoie. Enfin je ne l'envoie même pas à la délégation musique parce qu'il y a un autre service sur les conservatoires en fait. Parce que c'est transversal. Dans les conservatoires il n'y a pas que la musique, il y a aussi la danse et le théâtre. *(se lève pour chercher des dossiers)*. Ça vous le trouvez sur le site du ministère, je crois que je n'ai pas la dernière version mais bon... Voilà, ça c'est la création artistique. Bon ça a changé de directrice, il est vraiment obsolète mon truc. Donc arts plastiques, musique, sous-direction de l'emploi de l'enseignement supérieur et de la recherche... par exemple le CEFEDM il dépend de cette sous-direction. Sous-diffusion de la direction artistique et des publics. Alors là ça concerne les conservatoires. Et diffusion artistique, c'est tout ce qui est scène pluridisciplinaire, par exemple les scènes conventionnées et les scènes nationales sont des scènes pluridisciplinaires, c'est-à-dire musique, danse, théâtre, voire arts plastiques. Donc là c'est cette sous-direction qui les suit, après on a l'inspection de la création artistique donc avec des collègues danse, musique, théâtre, arts plastiques, et après bon ça c'est pour les affaires courantes. Ça c'est notre... ça vous le trouvez, vous tapez DGCA ministère de la Culture.

Donc moi quand j'ai mon dossier je l'envoie à cette sous-direction parce que à la sous-direction de la diffusion artistique et des publics il y a une personne qui centralise, enfin qui s'occupe exclusivement des conservatoires à l'échelle nationale et toute la politique des conservatoires. Ensuite cette personne-là transmet le dossier à l'inspecteur musique, parce qu'il y a huit inspecteurs en tout au niveau musique, mais il y en a un qui est vraiment spécialisé sur les conservatoires donc c'est lui qui se charge de toute la campagne de classement des conservatoires.

Est-ce que les inspecteurs se déplacent physiquement dans les conservatoires ?

Alors en fait eux, ils reçoivent les dossiers et les instruisent. Si par exemple moi je repère dans la région qu'il y a un conservatoire qui a un souci et qu'il n'y a pas de direction ou que le projet d'établissement n'est quand même pas évident, j'alerte l'inspection et on essaye d'avoir un inspecteur qui vient faire une inspection.

En plus de l'inspection tous les sept ans...

Ça c'est autre chose. Parce que comme ils sont peu nombreux, on ne peut pas les solliciter tout le temps pour venir sur le territoire donc on les sollicite vraiment quand on a besoin d'avoir un avis autre que le sien parce que ça permet de croiser les regards. Vis-à-vis des élus ça permet aussi d'avoir une parole neutre, parce que nous on est moins neutre, on est sur le territoire en permanence, donc du coup c'est l'inspecteur, il donne son diagnostic et si il dit qu'il faut déclasser le conservatoire et bah on déclassé le conservatoire.

Mais est-ce qu'il y a un déplacement physique pour constituer le dossier d'inspection

tous les sept ans ?

C'est ce que je viens de vous dire. Le déplacement physique la plupart du temps c'est moi qui l'effectue, parce que c'est moi au quotidien qui peut suivre ces conservatoires, ce n'est pas l'inspecteur. L'inspecteur il est vraiment mis dans la boucle pour les dossiers de classement, et si il y a vraiment litige sur un conservatoire ou si je me rends compte qu'il y a une alerte à donner c'est là que moi je vais faire une demande d'inspection et que l'inspecteur va se déplacer sur le conservatoire pour expertiser ce qui se passe.

Quel rôle vous donnez au conservatoire dans la société ?

Alors moi je suis un agent de l'état donc je ne parle pas à titre personnel. Donc en fait le rôle que l'état donne aux conservatoires bah là il faut que vous fassiez un peu de lecture. C'est-à-dire que tout est dans les textes. Parce que c'est très précis le rôle qu'il donne, parce que c'est un rôle de démocratisation culturelle. Enfin il y a plusieurs grandes missions. Là-dessus moi je vais vous donner des références comme ça... Tout ça, ça se trouve sur internet.

Et vous pouvez donner un avis à titre personnel ?

Bah, c'est pas intéressant parce que c'est la politique de l'état que vous voulez connaître. Moi je pense que c'est une politique qui est plutôt intéressante, bon après toutes les politiques peuvent être amendées et puis de toute façon une politique elle est là pour donner des grands axes. Après sur les territoires, il y a des réalités territoriales et surtout il y a le fait que les conservatoires sont portés par les collectivités territoriales donc c'est quand même les collectivités qui au premier chef organisent leur enseignement artistique. Après l'État il est là pour que dans l'organisation générale et dans le cursus des études il y ait des référentiels de compétences communs pour que au niveau national on s'y retrouve quand même par rapport au niveau des élèves, par rapport aux grandes missions, et si par exemple un élève part de Rouen et va habiter à Lyon eh bien qu'il ne soit pas complètement déphasé s'il continue ses études au Conservatoire de Lyon.

Donc vous visez une unité d'enseignement ?

Alors... ce qu'il faut que je vous dise aussi, il y a quelque chose qui est très important c'est l'argent. C'est-à-dire que, qui est-ce qui finance les conservatoires, en majorité ce sont les collectivités territoriales. C'est-à-dire que ce sont les communes. C'est le premier niveau de volonté politique pour implanter un conservatoire sur un territoire. En plus après on a les départements qui eux... vous connaissez ça ?

Oui un peu.

... voilà qui organisent les schémas départementaux. Et après l'État lui il a vraiment une vision comment dire... plus globale... d'organisation des études, la qualification des enseignants, parce que c'est lui qui délivre les diplômes, du moins une partie. Vous êtes au courant aussi. Parce que là par exemple le CEFEDM c'est un centre de formation supérieur sous tutelle de l'État. Il a une centaine d'établissements supérieurs en France, aussi bien dans la musique, danse, théâtre, arts plastiques et architecture, donc voilà

l'État axe son système d'enseignement donc lui s'occupe de la formation des enseignants. Après c'est la collectivité qui crée des postes, donc vous avez entendu parler du CNFPT aussi. C'est le parcours qui vous attend n'est-ce pas ! Voilà mais l'État donne des grandes directives transversales, nationales pour qu'il y ait une unité au niveau national.

Vous qui avez cette expérience dans les musiques du monde est-ce que vous pensez que le conservatoire est la seule façon de pratiquer la musique savante comme vous le disiez ?

Non le conservatoire n'est pas indispensable. Je pense qu'il y a des gens qui arrivent très bien à se former dans des cours particuliers par exemple mais après dès que quelqu'un veut en faire... Enfin ça dépend à quel niveau il veut en faire. Musique du monde c'est pas du tout pareil comme système de transmission. Parce que dans la musique du monde on peut avoir un grand maître d'un instrument donné avec une transmission filiale, familiale, ou alors de maître à disciple. Ça ça sort complètement des cadres institutionnels, que ce soit en France ou dans d'autres pays d'ailleurs.

Et alors pourquoi institutionnaliser la musique en France ?

C'est une tradition qu'on a. Ça c'est vraiment très culturel. Je crois que ça remonte à Louis XIV... ? Enfin je ne connais pas bien l'histoire, ça il faudrait que je me plonge un peu, mais en attendant la reconnaissance de la musique savante, de sa transmission etc, ça fait oui auparavant c'était plutôt assuré par l'église. C'est ça ? Vous connaissez mieux que moi l'histoire ! Puisque vous êtes dedans. Moi ça fait longtemps que je...

Comment vous regardez l'héritage du Conservatoire ? Est-ce que vous pensez que c'est le même projet politique qu'avant ou est-ce que vous voyez une évolution ?

Moi je pense qu'il y a beaucoup d'évolution à donner. Alors il y a des conservatoires qui se sont ouverts. Enfin moi je suis marseillaise, à Marseille il y a eu la première classe de jazz en France dans les années 70. Bon petit à petit ça c'est décloisonné. Il y avait aussi un secteur de musique électro acoustique, je pense que c'était aussi l'un des premiers labos de musique acoustique dans un conservatoire. Bon après on voit très bien que on a beau dire que on veut démocratiser, on veut faire de l'action culturelle pour différents publics, quand on discute avec les directeurs de conservatoire, ils disent bah oui on fait des actions dans les quartiers, mais dès qu'on fait des portes ouvertes pour que les élèves puissent voir bah il y en a très peu qui viennent parce qu'il y a quand même une barrière sociale aussi. Voilà ça on ne peut pas le renier. Faire de la musique classique est un marqueur social quelque part dans notre société. Et comment arriver à sortir de ce schéma, c'est pas évident. Au ministère justement en ce moment, il y a toute une réflexion pour sortir un peu de ce carcan mais je ne sais pas si on va encore trouver la solution parfaite. En tout cas il y a une révision des textes qui est au travail.

Dans le but de cette démocratisation de l'accès...

Ah oui, de toute façon ça va tout le temps aller là-dessus. Alors il y a une chose aussi... Je vous parlais de l'argent. Donc ce sont les collectivités qui décident d'avoir un

établissement et qui le financent à 95%. L'État finance aussi l'enseignement artistique avec certains critères. Alors ces critères, je vais vous montrer les textes... Voilà parce que en 2015 le ministère s'était dit à quoi bon, pourquoi continuer à financer les conservatoires, après tout les collectivités font ça très bien, on se retire. Et puis en fait ça été tellement mal perçu par les collectivités, donc l'État est revenu en 2015 mais a fait un cahier des charges en disant ok on revient mais nous on finance sur tel et tel critères. Donc en fait on a 4 critères. Le premier critère qui est in-négotiable c'est de mettre en œuvre une tarification sociale. C'est-à-dire que si un conservatoire ne met pas en œuvre une tarification sociale, on ne donne rien. Voilà. Ensuite il y a trois autres critères, il faut que les conservatoires en remplissent au moins deux sur trois. Donc le premier de ces trois critères c'est de favoriser le renouvellement des pratiques pédagogiques. Donc là on est vraiment sur tout ce qui est l'application des méthodes d'apprentissage faisant une grande place à l'oralité, à la pédagogie du groupe, aux pratiques collectives, orchestre, chorale, troupe, nouveaux formats, développe des cycles d'éveil et d'initiation en musique, danse théâtre, mise en place de parcours d'apprentissage personnalisés permettant notamment de mieux prendre en compte les besoins des élèves en situation de handicap. Donc là on voit vraiment qu'il y a une volonté d'orientation des conservatoires vers une ouverture. de la diversité des répertoires et des pratiques, objets transdisciplinaires de type vocal pour les élèves de différentes spécialités, organisation de parcours de spectateur et prise en compte de la place grandissante qu'accordent les jeunes au numérique et à l'internet. Voilà donc ça c'est pour le renouvellement des pratiques pédagogiques. Le deuxième axe c'est accompagner la diversité de l'offre artistique. Donc là il s'agit de spécialités, de disciplines et de répertoires. Elle doit répondre aux pratiques des *jeunes* et favoriser l'ouverture des conservatoires à la diversité des cultures et des modes d'apprentissage. Elle doit a minima comprendre un élargissement de l'offre disciplinaire et préciser les conditions de sa mise en œuvre et des publics visés. Donc c'est élargissement du champ des disciplines enseignées... Mais ça je vais vous le photocopier parce que je ne sais si ça on le trouve sur internet.

Mais là quand j'entends ces critères... on est quand même proche des musiques actuelles finalement ?

Oui complètement. Par exemple dans la diversification de l'offre on parle de musique et de danse urbaines, de danse traditionnelle, de théâtre en langue régionale, de musique de MAO, d'improvisation, d'arts du cirque, on parle de répertoire européen et extra-européen dans leurs différentes traditions, une plus grande place aux modes d'écriture théâtrale et chorégraphique contemporains. Voilà, et ensuite le dernier axe c'est le développement des réseaux et des partenariats, donc travailler au maximum en réseau, avec les lieux d'enseignement artistique du même territoire et les acteurs culturels et éducatifs. Donc évidemment l'école mais aussi les MJC et tout ce qui est du champ social.

Donc avec votre collègue de Caen ça doit être difficile de séparer les choses...

Oui mais moi je suis chef de file de conservatoires, on nous a réparties comme ça. Après moi je travaille avec mes collègues de la danse, du théâtre, des musiques actuelles, on croise. Dès qu'il y a des questions précises, là je fais appel à eux pour qu'on partage notre réflexion et notre expertise. Donc ça veut dire que chaque année, les

25 établissements classés de la région font des demandes de subvention à la DRAC et que je regarde précisément s'ils rentrent dans ces critères. J'ai reçu les dossiers, je ne m'y suis pas encore mise. Alors on en profite pour leur demander des tas de chiffres. Voyez je vous montre un petit peu, ça c'est la cuisine interne. Donc par exemple Rouen. On a le budget de la structure, le budget que nous on donne, donc vous voyez qu'il y a quand même un grand différentiel, mais bon c'est incitatif. On demande le nombre d'élèves en musique danse théâtre pour avoir aussi une idée de la répartition, les effectifs, administratifs, d'enseignement, et au niveau des publics on observe aussi tout ce qui est fait pour le scolaire, l'extra-scolaire, la santé, le médico-social, le carcéral, la politique de la ville.

Donc vous n'avez pas de part fixe dans le budget d'une école. C'est toujours en fonction des critères que vous avez cités.

Oui. En même temps on change pas radicalement d'une année sur l'autre parce qu'il y a aussi un engagement vis-à-vis de la collectivité qui compte sur une certaine somme, donc voilà on leur donne une enveloppe et on essaye de reconduire d'année en année cette enveloppe. Alors nous on n'a pas des enveloppes qui grossissent malheureusement, parce que des fois on se dit tiens tel conservatoire il est exemplaire là-dessus, est-ce qu'on peut donner un bonus. Des fois on donne un bonus quand on a d'autres politiques culturelles qui se croisent. Par exemple le chant choral, vous en avez entendu parler ? Donc ça c'est une nouvelle politique des deux ministres. On a des crédits spécifiques là-dessus. Là on travaille vraiment en collaboration étroite avec les conseillères éducation artistique et culturelle. C'est-à-dire que moi je suis conseillère musique mais il y a aussi des conseillères éducation culturelle et artistique à la DRAC, et elles, elles ont une approche assez différente de la nôtre au niveau disciplinaire, c'est-à-dire qu'elles ont une approche beaucoup plus précise des besoins des territoires, de l'analyse des publics, des zones blanches, de toutes les structures sociales, santé, culture, justice, etc. Parce que elles elles sont au cœur de ces politiques-là. Donc en fait on fait des croisements de compétences pour se dire, bah là justement on en discutait avant que vous n'arriviez, avec ma collègue parce qu'on est en train de faire le bilan du plan choral qu'on a fait l'an dernier et on est en train de voir ce qu'on va faire l'an prochain. Bon là par exemple on n'a rien fait dans la Manche, on se dit il faut qu'on se trouve une structure dans la Manche avec laquelle on peut faire quelque chose.

En fait vous regardez l'étude de territoire qu'elles font, et vous proposez des choses.

Voilà. Elles me disent bon il faudrait aller là et là, dans ce genre de territoire, moi je regarde les institutions musicales qui sont suffisamment solides pour porter ce type de projets et à ce moment-là je me mets en contact avec eux et je leur dis voilà est-ce que vous êtes en mesure de déployer une activité de chant choral dans des écoles qu'on va vous indiquer en secteur prioritaire. Elles me disent oui, elles me disent non. Voilà, et nous on a une enveloppe financière complémentaire pour qu'elles puissent mettre en œuvre cette activité.

Qu'est-ce que vous aimeriez faire encore en plus aujourd'hui pour permettre l'accès de la musique ?

On fait ce qu'on peut hein. On fait déjà pas mal parce que... en fait, ce sont les

conservatoires qui sont actifs sur le territoire. Nous, on ne peut que les encourager à diversifier leur public, à regarder avec eux, à leur dire bon bah là écoutez apparemment niveau scolaire, vous faites déjà plein de choses sur ce territoire-là, vous avez une nouvelle communauté de communes avec qui vous avez fusionné l'an dernier, on a des zones blanches, est-ce que vous pouvez plus aller de ce côté-là. Bon moi, comme j'ai ma casquette musique du monde... bon là, il y a une vraie réflexion à mener et des formations à faire pour dire par exemple sur un territoire comme Rouen où on a des populations... diversifiées, comment on s'adresse aux communautés qui sont sur le territoire de Rouen. Il y a une grosse communauté de Congolais, une communauté maghrébine, communauté asiatique, communauté turque, comment on s'adresse à ces gens-là. Là, il y a de vraies questions à se poser. Je n'ai pas toutes les clés. Je pourrais amener une réflexion là-dessus parce que je connais suffisamment le réseau pour faire venir des personnes pertinentes sur ces sujets. Après voilà, il faut aussi que les politiques suivent parce qu'on est forcément sur des sujets politiques quand on est dans la diversité culturelle.

Une dernière question : quel sens vous donnez au mot culture ? Je sais que c'est un mot très vaste, avec plusieurs définitions, mais comme vous faites un métier dans la « culture » et qui dépend du ministère de la « Culture », j'aimerais savoir comment vous le définissez.

Alors c'est très vaste. Ça va au-delà de l'action culturelle la culture. C'est ce qui fait qu'on est ce qu'on est, que en France, que en Occident on a certains référents et que quand on voyage dans d'autres pays, on se rend compte qu'il y a des référents complètement différents, que ce soit au niveau culinaire, au niveau des façons d'être, façons de faire, pour moi c'est ça avant tout la culture, c'est ce qui nous compose, ce qui compose ce qu'on est. Après la strate de l'apprentissage d'un art, c'est une autre strate. Moi je ne le mets pas du tout sur le même plan. La culture en général, c'est quelque chose qui nous compose complètement. L'art est une composante. Le socle c'est vraiment ce qui fait qu'on existe dans une civilisation donnée. C'est compliqué comme question !

GLOSSAIRE

- CFMI : Centre de Formation des Musiciens Intervenants
- CNFPT : Centre National de la Fonction Publique Territoriale
- CNSMD : Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse
- CRR/CRD/CRC/CRI : Conservatoire à Rayonnement Régional, Départemental, Communal, Intercommunal
- DEM : Diplôme d'Études Musicales
- DRAC : Direction Régionale des Affaires Culturelles (service déconcentré du ministère de la Culture)
- FM : Formation Musicale
- SMAC : Scènes de Musiques Actuelles
- SNOP : Schéma National d'Orientation Pédagogique (2008)

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

BECKER Howard, « Le pouvoir de l'inertie » in *Propos sur l'Art*, traduit par Axel Nesme, Paris, L'Harmattan, 1999, pp.59-72

BONNÉRY Stéphane, « L'enseignement de la musique, entre institution scolaires et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture », *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013, Paris, ENS éditions, 2013, pp. 5-19

BRUNER Jerome, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, éditions Retz, 1996

CERTEAU (de) Michel, *La Culture au pluriel*, coll. Points, série Essais, Christian Bourgeois éditeur, 1980 (Première publication : Union Générale d'éditions, 1974)

CUCHE Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 5ème édition, coll. Grands repères, Paris, La Découverte, 2016

FAES Hubert [en ligne] « Droits de l'homme et droits culturels », *Transversalités*, 2008/4 (N° 108), p. 85-99

URL : <https://www.cairn.info/revue-transversalites-2008-4-page-85.htm> (consulté le 20/05/2019)

FRANÇOIS Jean-Charles (dir.), *L'Avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des Journées d'études de Lyon 17, 18 et 19 avril 2000, tome I, CEFEDM Rhône-Alpes éditeur, Lyon, juin 2002

FUMAROLI Marc, « Culture contre université », *The French Review*, vol. 6 no.1, American Association of Teachers of French, octobre 1992, pp. 1-5

GRÉMION Pierre [en ligne] « De Pierre Bourdieu à Pierre Bourdieu » in *Études*, 2005/1 (Tome 402), p. 39-53

URL : <https://www.cairn.info/revue-etudes-2005-1-page-39.htm> (consulté le 20/05/2019)

HENNION Antoine, *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical*, Paris, Anthropos, 1988

HENNION Antoine, MAISONNEUVE Sophie et GOMART Émilie, *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, coll. Questions de culture, Paris, La Documentation Française, 2000

MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, collection Pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1987.

PASLER Jann, *La République, la musique et le citoyen (1871-1914)*, coll. Bibliothèque

des histoires, Paris, éditions Gallimard, 2015

REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, coll. Premier Cycle, Paris, Presses Universitaires de France, 1992

TCHALIK Dania [en ligne] *Conservatoires en marche vers le déclassement*, Mézetulle, 31 janvier 2019

URL : <http://www.mezetulle.fr/conservatoires-en-marche-vers-le-declassement/>
(consulté le 20/052019)

Essais

DEBUSSY Claude, *Monsieur Croche et autres écrits*, Paris, Gallimard, 1987

MALRAUX André, *La politique, la culture : discours, articles, entretiens (1925-1975)*, présenté par Janine Mossuz-Lavau, coll. Folio Essais, Paris, éditions Gallimard, 1996

Méthodologie

POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, coll. Théories, débats, synthèses, 3ème édition, Wavre, éditions Mardaga, 2007

RAMOS Elsa, *L'entretien compréhensif en sociologie. Usages, pratiques, analyses*, Paris, éditions Armand Colin, 2015

Mots-clés : institution ; culture ; projet politique ; héritage ; défi

Résumé : Notre travail entend interroger la notion de culture telle qu'elle est véhiculée dans son acception politique et mise en œuvre dans les conservatoires de musique en France. Vectrice d'une idéologie nationale, l'institution a été d'abord conçue sur un projet qui entendait former les musiciens professionnels de la République dans l'idée de préserver un patrimoine culturel unique. Depuis le Plan Landowski des années 1960, l'idéal de démocratisation et d'ouverture à différentes esthétiques amène la politique du conservatoire à repenser sa logique institutionnelle par le biais de son rapport à la culture. Comment les acteurs du conservatoire ressentent-ils ce changement de paradigme et quels sont les malaises auxquels son évolution les confronte ?