

# Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton

Décembre 2007

Ce texte a été rédigé suite à une demande de rencontre de la part du Collectif des Professionnels des Musiques et Danses Traditionnelles<sup>1</sup> qui m'a posé (entre autres) ces questions à propos de l'enseignement des musiques traditionnelles et de la pertinence d'interventions de musiciens en conservatoires :

- Qu'est ce que transmettre les musiques traditionnelles aujourd'hui ?
- Quels fondamentaux pour cette pratique pédagogique ?
- Y-a-t-il plusieurs "écoles" de formateurs dans ce domaine ?
- Que réclame l'institution ?
- Qu'est ce qui manque pour mener plus avant ces projets ?

Ce sont essentiellement des questions de sens.

## Quelques lignes pour mieux partager les mots : culture, sens et expérience

La culture crée du sens<sup>2</sup>. Elle est le terreau qui nous forme et nous permet d'intégrer, mais aussi d'élaborer, convictions, valeurs, normes qui imprègnent nos comportements et nos choix dans un mouvement dialectique. Cette lente maturation est désormais confrontée à la globalisation de l'économie capitaliste qui participe à renvoyer les sphères du social et du politique aux oubliettes. L'évolution galopante des modes de production et de vie à l'échelle mondiale, les vastes mouvements de populations pour cause économique et / ou politique, l'accès virtuel aux pratiques culturelles de l'autre par le biais des médias bouleversent nos repères traditionnels. Ces phénomènes participent tout autant, selon les situations, à des replis identitaires comme à des mouvements de connaissance vers l'autre, et donc vers soi même.

La culture est, pour Alain Touraine « une forme de construction du sens d'une expérience ». Il y a donc expérience, pratique, relation, partage, confrontation, « de quoi nourrir notre imaginaire et notre connaissance de nous-mêmes. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> <http://cpmdt.free.fr/>

<sup>2</sup> « La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. ». *Définition de l'UNESCO*

« Au plan individuel, la culture est l'ensemble des connaissances acquises, l'instruction, le savoir d'un être humain. Au plan collectif, la culture représente également l'ensemble des structures sociales, religieuses, etc., et les comportements collectifs tels que les manifestations intellectuelles, artistiques, etc., qui caractérisent une société. La culture comprend ainsi trois grands groupes de manifestations : l'art, le langage, la technique. » *Wikipédia*

<sup>3</sup> « Cette reconnaissance de la diversité culturelle ne doit pas se dégrader en un différencialisme qui conduirait inévitablement à l'incommunicabilité. Il ne faut pas voir dans chaque culture un univers séparé des autres, mais une forme de construction du sens d'une expérience et la communication entre les cultures doit nous permettre, à nous qui avons cru que la modernité ne pouvait se développer que par le rejet des traditions et des croyances, de retrouver ce qui a été perdu par la réduction de la modernité à la raison scientifique et technique. Il y a longtemps que l'art a entrepris cette recombinaison du monde et a cherché dans le passé ou dans des images lointaines de quoi nourrir notre imaginaire et notre connaissance de nous-mêmes. »  
*Alain TOURAINE, L'école du Sujet, in Les entretiens Nathan, 1995, Paris, Nathan.*

# Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton  
Décembre 2007

## Comment ? Questionner les pratiques

Partant de là, il me semble que le point de départ simultané d'un questionnement et d'une action autour du sujet qui nous rassemble réside dans le traitement de la matière même des expériences, des modes de pratiques, dans le « comment » je vis l'acte musical, le rapport au public, l'acte de transmission, le rapport à l'élève. Le travail sur le « comment » me révèle les comportements et les relations que je privilégie ainsi que les aspects musicaux, esthétiques que je mets en valeur. Le « comment » me permet d'élucider ou de mieux saisir les valeurs qui portent mes interventions. Il met en lumière la part de la relation à l'humain que je privilégie. Il m'aide peu à peu à définir un « pourquoi » qui est sa face cachée, abstraite, en complémentarité du concret des situations.

Poser d'emblée la question du « pourquoi » mène souvent du « pourquoi je joue, transmets cela » à « parce que j'aime / je milite / je m'engage / je crée / je sauvegarde... », puis à « pourquoi les autres et les pouvoirs publics ne prennent-ils pas ma démarche en considération » ? C'est une analyse nécessaire mais ce peut être aussi un risque d'enfermement qui devient vite esthétisant, renvoyant dos à dos des domaines artistiques qui ont chacun leurs échelles de valeurs, certaines franchement plus dominantes que d'autres.

La première remarque d'intérêt que j'ai reçue d'un professeur « classique » a été de me demander quels exercices je faisais faire à mes élèves pour qu'ils aient l'air aussi à l'aise sur scène (sic). Ce faisant, il n'intervenait pas sur les contenus sonores mais bien sur les comportements. Sa question était mal posée (il n'y a pas d'exercice !) mais elle nous a permis de disposer d'un point d'accroche à débat, rencontre puis projet commun. Un autre, pianiste, a partagé avec moi, et d'autres, des moments forts au sein d'un atelier d'improvisations. Passionné par nos rencontres, il a pourtant décliné poliment ma proposition de s'atteler à un travail autour de répertoires spécifiques à la musette 16 pouces.

Ces situations me révèlent qu'il est important d'identifier et de verbaliser ce qui traverse et caractérise nos pratiques par delà les spécificités de terrains que nous leurs attribuons. J'ai tenté cet exercice récemment pour une contribution aux assises des musiques et danses traditionnelles de la FAMDT. En voici un extrait :

---

### *Les axes constitutifs d'un enseignement des musiques et danses de tradition orale :*

Si reconstruction il y a, nous pouvons la tenter en mettant en exergue les points saillants qui nous paraissent constitutifs d'une pratique de la musique et de la danse de tradition orale. Nous pourrions alors en dégager des valeurs qui nous aideront à définir des modes de transmission d'aujourd'hui et, par delà, les enjeux d'une telle démarche. Je retiens, pour ma part, les points suivants :

- Le premier point fondamental réside dans une APPROCHE SENSIBLE, à savoir une immersion globale des sens, du corps et de l'entendement qui participe à la constitution et à l'appropriation des savoirs. Il s'agit de mobiliser conjointement l'oreille qui écoute, la voix qui chante, le corps qui danse, les pieds qui battent, les

# Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton  
Décembre 2007

mains qui jouent, la parole qui exprime au service d'un apprentissage fait d'expériences, de tâtonnements et de constructions individuelles et collectives.

- Les musiques de traditions orales se définissent souvent par une **VARIABILITE CONSTANTE** qui leur est constitutive. Cette variabilité, inscrite dans le mode de vie, est en opposition à notre rapport au savoir médiatisé par le modèle écrit. Il nous est par contre possible, et souhaitable, de construire une improvisation actuelle bâtie sur la richesse de modes de productions (ce que nous appelons styles, ornements) et ouverte à une thématique modale.
- Les occasions de musiques et de danses traversent les moments et lieux de la vie des sociétés paysannes de tradition orale. Le choix d'une **DIVERSITE DE MISES EN JEUX** des pratiques dans un projet de formation amène à vivre musiques et danses dans des variétés d'occasions, publiques comme privées, présentes dans la vie locale. Il s'agit alors, par sa participation même, de s'approprier une part de ces événements, de modifier peu ou prou le regard porté sur eux, de se vivre acteur de ces moments.

Ces trois points me paraissent en soit riches d'une pratique qui tente à la fois de se nourrir des témoignages, collectes et enquêtes dont nous disposons et de poser des choix actuels dans la définition de l'acte de transmission. Nous pouvons y ajouter des éléments plus contemporains qui ont concouru à développer le revival folk, à savoir :

- La **PRATIQUE DE GROUPE** qui a porté, et porte encore, une part de la dynamique créatrice propre à nos expressions et que nous partageons avec les musiques actuelles.
  - Le **BAL FOLK** qui structure, en ce qui concerne les répertoires du domaine français, une bonne partie des pratiques de musique et de danse et qui accueille régulièrement depuis plus de trente ans de nouvelles générations. Ce phénomène des bals participe largement à l'image de convivialité qui nous est proverbiale mais également envahissante et réductrice.
  - Le **TEMOIGNAGE D'UN PAN D'HISTOIRE DES PRATIQUES MUSICALES POPULAIRES** qui mène à relativiser le rapport culturel que nous avons de nos jours à l'acte musical et dansé.
-

# Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton  
Décembre 2007

## Quels sens ? La question du « pourquoi » resurgit :

Le sens qui s'en dégage dessine un vécu de l'homme dans ses pratiques culturelles qui pose :

- Un rapport direct aux sens et au corps dans les moments d'apprentissages et d'expressions. On se forme par de multiples canaux de perceptions et l'on construit simultanément des savoir-faire qui doivent peu à l'analyse préalable des objets ;
- La relativité de la notion de modèle là où la reproduction mot à mot n'est ni recherchée ni souhaitée ;
- Le développement d'une autonomie qui mène chacun à élucider peu à peu ses désirs et projets musicaux<sup>4</sup> ;
- L'implication dans des manifestations qui occupent différents espaces publics dont l'espace de la cité ouvert de fait sur sa population ;
- La mise en valeur de la notion de groupe qui amène plusieurs solistes à mutualiser des désirs, des techniques et des connaissances au service d'un projet commun ;
- La relativisation de notre modèle culturel dominant appuyé, entre autres, sur les notions de progrès technologiques comme seuls garants de la modernité.

Nous voilà de plein pied dans le domaine des pratiques culturelles alternatives qui traversent de façons fort diverses les ensembles constituants des musiques et danses traditionnelles. La question du « comment vivre les pratiques culturelles aujourd'hui, pour quels sens ? » éclaire « pourquoi jouer, transmettre des musiques traditionnelles » question qui, si elle devient exclusive, renvoie chacun aux spécificités de ses sources, de ses répertoires, de ses terroirs (réels comme imaginaires) avec les risques d'incommunicabilité inhérents aux questions qui mènent à hiérarchiser les objets : « ma bourrée est tout aussi belle qu'un concerto de Mozart ». Voilà une question inopérante car sans fondements comparatifs et n'offrant pas de liens possibles à confrontations et débats.

Je parle ci-dessus des « ensembles constituants des musiques et danses traditionnelles », expression qui me paraît plus juste que « milieu des musiques et danses traditionnelles ». C'est parce que nous sommes traversés également par ces différents niveaux de questionnements que des sens apparemment divergents se font jour, renvoyant chacun à ses angles d'attaques. Nous hiérarchisons alors, selon nos désirs de reconnaissances et les lieux de nos engagements,

---

<sup>4</sup> « C'est sans doute pour ces raisons qu'on parle aujourd'hui d' " autonomie " de l'élève, de l'élève " acteur " de sa formation et de sa pratique. Le professeur n'est plus le simple passeur de la vérité univoque d'une tradition, mais il doit être celui qui met en branle la manière par laquelle l'élève va pouvoir faire ses choix et construire sa propre conception de sa pratique musicale. Si tel est le scénario, l'évaluation ne peut plus être séparée des processus qui mènent l'élève musicien (l'étudiant musicien et le musicien tout court) à être un acteur autonome de sa pratique. »

# Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton

Décembre 2007

les questions du loisir, de la politique, du terroir, de l'action culturelle, du respect ou/et de l'évolution de la tradition vivante et/ou revivaliste...<sup>5</sup>

Les points que j'énumère ci-dessus sont un essai de mettre en mots ce qui forme l'ossature, la substance de nos pratiques et qui permet de mieux aborder le « pourquoi ». Ce « pourquoi » participe de ce qu'il faut revendiquer comme un projet citoyen. L'apprenti musicien est aussi apprenti citoyen appartenant à des ensembles multiples<sup>6</sup>. Pour reprendre en partie la citation ci-dessus (voir 4) : « Le professeur n'est plus le simple passeur de la vérité univoque d'une tradition, mais il doit être celui qui met en branle la manière par laquelle l'élève va pouvoir faire ses choix et construire sa propre conception de sa pratique musicale ». Ce me semble être une bonne raison de transmettre la musique à laquelle j'ajouterai les six points ci-dessus qui font sens par rapport au « pourquoi la musique traditionnelle ? ». Et j'y ajouterai que je l'aime... mais vous vous en doutiez peut-être ?

## Que réclame l'institution ?

La question est plus large puisqu'elle englobe, par la loi de décentralisation du 13 août 2004, les schémas de formation des conseils régionaux (schéma régional des formations tout au long de la vie) ainsi que le schéma départemental de développement des enseignements artistiques que définissent les conseils généraux. Les nouvelles compétences se répartissent ainsi :

### Enseignement public de la musique (Source : Cité de la musique)

#### Répartition des compétences

La loi du 13 août 2004 - [articles 11, 101 et 102](#) – relative aux libertés et responsabilités locales a fixé une nouvelle répartition des compétences en matière d'enseignement artistique.

#### ■ La commune

La commune ou le groupement de commune (agglomération) **organise et finance** les missions d'enseignement initial et d'éducation artistique des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique.

---

<sup>5</sup> Ainsi, la mondialisation des biens culturels porte en elle le risque de voir s'affronter des communautarismes au sein même des pratiques de musiques et danses traditionnelles : les attitudes divergentes concernant le futur diplôme de danse trad. en est un exemple potentiel au travers des regards que portent des praticiens de danses de régions de France, réticents à cet égard, et ceux originaires des Antilles ou de régions d'Afrique qui réclament une reconnaissance de la République et donc un diplôme.

<sup>6</sup> « ...il ne peut être question de jeter la pédagogie au panier car c'est elle, précisément, qui travaille sur la question du SUJET et de son émergence en éducation. La pédagogie réfléchit à la manière dont l'exercice de l'autorité peut contribuer à « autoriser » la naissance de la liberté. Toute son histoire, tous les dispositifs qu'elle propose n'ont d'autre but. Contre *la pulsion* qui réduit l'individu au couple stimulus/réponse, contre le triomphe du « consommateur », dans tous les domaines, et l'organisation du caprice mondialisé... elle promeut *le désir* qui se met en jeu dans la temporalité, la jouissance de l'intelligence qui comprend le monde, l'organisation du collectif en quête du bien commun... La pédagogie doit aussi s'affirmer clairement du côté de la culture : elle le fait déjà largement, elle pourrait le faire plus. En prenant systématiquement ses distances avec tous les référentiels behavioristes qui pullulent aujourd'hui et qui réduisent les apprentissages à des « comportements sans contenu ». En montrant en quoi la culture doit irriguer les pratiques afin que les savoirs enseignés prennent sens dans l'histoire des hommes et ne soient pas réduits à des « utilités scolaires » dans ce que Paulo Freire nommait une « pédagogie bancaire »... La pédagogie doit, enfin, se réinscrire clairement dans un engagement démocratique. Car, n'en doutons pas, c'est bien la démocratie qui est en question aujourd'hui à travers la critique de la pédagogie.

« Philippe Meirieu in <http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes.htm> »

# Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton

Décembre 2007

## ■ Le département

Le département adopte (dans un délai de deux ans à compter de l'entrée en vigueur de la loi du 13 août 2004), un **schéma départemental de développement des enseignements artistiques** dans les domaines de la musique, de la danse et de l'art dramatique. Ce schéma, élaboré en concertation avec les communes concernées, a pour objet de définir les principes d'organisation des enseignements artistiques, en vue d'améliorer l'offre de formation et les conditions d'accès à l'enseignement. Le département fixe au travers de ce schéma les conditions de sa participation au financement des établissements d'enseignement artistique au titre de l'enseignement initial.

En savoir plus : [Schémas départementaux Musique-Danse-Théâtre](#)

**Finalités et objectifs d'un schéma départemental de développement des enseignements artistiques en musique, en danse et en théâtre :**

**A/ Contribuer au développement de la cohésion territoriale en structurant rationnellement les enseignements artistiques**

**B/ Diversifier l'offre d'enseignement artistique et élever son niveau qualitatif**

**C/ Faciliter et encourager l'accès du public à l'enseignement artistique**

**D/ Rendre cet enseignement plus lisible et plus attractif pour le public et les acteurs de la vie locale**

## ■ La région

La région organise et finance, dans le cadre du plan régional de développement des formations professionnelles (PRDFP), les cycles d'enseignement professionnel initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique, qui sont accessibles aux élèves ayant achevé le second cycle des conservatoires classés.

En savoir plus : [Mémento pour l'élaboration du volet « Cycle d'enseignement professionnel initial de musique, de danse et d'art dramatique » \(CEPI\)](#)

## ■ L'État

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

## **Diversifier, être attractif, inventer : quelles interventions ?**

Les finalités du schéma départemental insistent sur la volonté de diversifier l'offre d'enseignement ainsi que sur la nécessité de la rendre plus attractive et lisible. Le nouveau CEPI (Cycle d'enseignement professionnel initial) insiste sur l'invention et l'improvisation qui est un module à part. La notion de projet personnel de l'élève est mise en avant. Tout cela ouvre un large champ d'interventions qui traverse les caractéristiques que j'ai énuméré ci-dessus. **IL ME PARAÎT CEPENDANT IMPORTANT DE FAIRE DES PROPOSITIONS QUI SE SITUENT SUR LE TERRAIN GLOBAL DE LA FORMATION MUSICALE ET PAS SEULEMENT DE L'INSTRUMENT. CE FAISANT NOUS EVITONS DE REPRODUIRE LA DICHOTOMIE DONT LES CONSERVATOIRES FRANÇAIS ONT HERITÉ.**

# Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton

Décembre 2007

Cette orientation, qui est en adéquation avec notre approche globale du fait musical, permet d'aborder transversalement un conservatoire qui reste très compartimenté :

- Entre cours d'instruments et cours de formation musicale
- Entre départements (familles d'instruments ou domaines musicaux)
- Entre orchestres à cordes ou à vents

Ces divisions héritées de l'histoire peuvent, selon les endroits, porter à un fonctionnement relativement autarcique de chaque unité. On peut jouer de son instrument en solo, en quatuor au sein du département « naturel » et dans l'orchestre à dominante correspondante. Nous avons donc deux pistes à suivre :

- Proposer des interventions dans le cadre traditionnel décrit ci-dessus : découverte de répertoires et modes de jeux en cours instrumental / département ; apprentissage de thèmes à l'oreille, jeu d'ensemble en orchestre... Si ce type d'intervention n'est pas à négliger, elle montre vite ses limites. L'absence de propositions à l'échelle de la formation des musiciens dans un conservatoire n'apparaît pas comme le gage d'une vision professionnelle et culturelle susceptible de rencontrer beaucoup d'intérêts.
- Proposer des actions transversales qui s'appuient sur les points que j'ai exposés plus haut et qui développent un vrai projet de formation musicale avec réalisations à la clef.

Il y a actuellement un double mouvement qui porte vers ce type d'interventions :

- L'engagement des régions et départements qui impulsent les schémas de formation dont j'ai parlé ci-dessus. Les élus locaux peuvent être plus incitatifs que l'état à ce que l'offre de formation s'ouvre sur des problématiques actuelles de pratique amateur ;
- Une demande, éparse mais réelle, de directeurs, de professeurs d'instrument mais aussi de formation musicale à élargir leurs palettes d'outils d'interventions pour développer une formation plus vivante, en lien avec des préoccupations des jeunes musiciens d'aujourd'hui. Cette demande devrait s'amplifier avec les nécessités de la décentralisation... **si les transferts de l'état suivent !**

## Quelles perspectives ?

Une réflexion sur nos modes de pratiques est nécessaire pour proposer des projets de ce type. Il nous faut pour cela dépasser la simple identification à une oralité qui consisterait essentiellement à apprendre la musique d'oreille. Nous disposons cependant déjà d'outils de réflexions à travers nos pratiques artistiques :

**Quels sens dans nos pratiques culturelles.  
A propos de la transmission  
des musiques et danses traditionnelles**

Michel Lebreton

Décembre 2007

- La culture du jeu en groupe qui nous mène à créer collectivement les contextes dans lesquels nous exprimons nos répertoires. En d'autres termes, nous avons des compétences dans la construction de projet ;
- L'habitude de la transversalité dans la création qui nous prépare à intervenir en proposant des liens forts entre les pratiques en présence.

Une phase de conceptualisation peut se réaliser sur ces bases. Elle est nécessaire afin d'offrir aux élus comme aux équipes enseignantes un projet solide qui s'inscrit dans les enjeux des pratiques culturelles contemporaines.

Bien à vous avec mes amitiés.

Michel Lebreton

P.S : merci aux musiciens du CPMDT qui, par leur demande, m'ont permis d'avancer un peu plus loin dans une réflexion qui reste à développer et à inscrire plus largement dans l'action.



# Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton  
Décembre 2007

## ANNEXE 1 : Les incidences de la « nouvelle » décentralisation

(in L'ENSEIGNEMENT DES MUSIQUES TRADITIONNELLES EN FRANCE / FAMDT 2006 <http://intownlinux01.cc-parthenay.fr/famdt/Publish/document/119/Formation%20Rapport%2004.04.pdf>)

A la date de la rédaction de cette partie du document (début 2006), les grandes lignes de ces incidences législatives et réglementaires sont connues :

1) D'une part la loi du 13 août 2004 précise la répartition des compétences des collectivités territoriales dans le domaine des enseignements artistiques (musique, danse et art dramatique).

2) D'autre part le décret du 16 juin 2005 précise l'organisation du cycle « d'enseignement professionnel initial » (CEPI) et crée de nouveaux diplômes dits « diplômes nationaux d'orientation professionnelle » (DNOP).

Contrairement au DEM qu'il vient remplacer, le DNOP aura une valeur nationale, homologuée au niveau IV (Bac). Les DNOP seront délivrés à compter de l'année 2009.

Il s'agit d'un texte volumineux, précisant en détail les modalités d'application du CEPI et des DNOP. Il précise en particulier les conditions d'accès au CEPI, l'organisation des cursus, leur évaluation, et les conditions d'obtention du diplôme.

Les cursus, qui seront nombreux et diversifiés, fonctionneront selon le principe de modules principaux, associés et complémentaires, faisant l'objet d'une évaluation continue et d'une évaluation terminale sur épreuves. Le CEPI, d'une durée comprise entre deux et quatre ans, représentera un volume total de 750 heures pour la musique et 1200 heures pour la danse. Il sera, rappelons-le, financé par la région.

Il faut aussi préciser que cette réforme s'accompagne de nouveaux classements des écoles de musique, qui prennent désormais toutes le titre de « conservatoire ». Les établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique peuvent être classés en trois catégories, par arrêté du ministre chargé de la culture, sous la dénomination de :

- conservatoire de rayonnement régional,
- conservatoire de rayonnement départemental,
- conservatoire de rayonnement communal ou intercommunal.

Ces établissements « assurent des missions pédagogiques, artistiques, culturelles.

Dans l'exercice de ces missions, ils participent au développement culturel de leur aire de référence » (projet de décret au 12 décembre 2005). Les enseignements, organisés en trois cycles, devront être assurés au même titre par les trois catégories d'établissements.

# Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton  
Décembre 2007

## **Schémas départementaux et plans régionaux**

Un des incidences majeures de cette vaste réforme est aussi l'obligation pour les départements de se doter de schémas départementaux pour les enseignements artistiques. Pour certains, ce n'est pas une nouveauté, pour d'autres, tout est à faire... Les conseils régionaux, quant à eux, doivent rédiger des plans régionaux de développement des formations dans le domaine des enseignements artistiques.

## **Schéma national d'orientation pédagogique**

Si les derniers schémas en danse et théâtre sont récents (2004 et 2005), le SOP en musique date lui de 1996. Il sera donc entièrement rénové à la lumière des textes législatifs et réglementaires évoqués ci-dessus.

Cette réforme beaucoup de questions, de natures diverses :

→ La première d'entre elles, et on le voit déjà, c'est que chaque collectivité (dont les strates ne cessent de s'empiler dans notre pays) soit tentée de rejeter la responsabilité de ses difficultés ou de ses manques de moyens sur une autre, dans un jeu de défausse permanent qui aura pour principale victime l'enseignement artistique lui-même dans toutes ses composantes : établissements, professionnels, public. Comment, à cet égard, ne pas être inquiets devant l'état d'avancement des schémas départementaux, certains étant achevés ou presque, et d'autres pas encore envisagés ?

→ Si les collectivités territoriales se plaignent déjà de la faiblesse des transferts de ressources financières au regard de compétences accrues, l'Etat ne voit pas pour autant ses moyens renforcés, bien au contraire. Comment, par exemple, faire appliquer les textes, ou répondre aux futures demandes en ce qui concerne le classement des établissements avec des inspecteurs si peu nombreux ? Comment aider, former, renforcer les équipes pédagogiques qui devront mettre en œuvre ces réformes dans la jungle actuelle des concours du ministère de la culture et du CNFPT, et alors même que certains CA n'ont pas été organisés depuis des années ? Comment enfin les établissements, leurs équipes administratives et pédagogiques pourront-elles faire face au surcroît de travail qu'exigera la mise en place des CEPI ?

→ Comment coordonner harmonieusement les « schémas départementaux » et le « plan régional » d'une même région ?

→ Le transfert des crédits actuellement affectés par le ministère de la culture aux CNR et ENMDT, prévus par la loi en 2008, correspondra-t-il aux besoins réels ? Et la répartition des financements entre régions et départements reste encore une inconnue.

→ Concernant les cycles initiaux, si l'inscription de « l'éducation artistique des enfants d'âge scolaire » semble constituer un progrès, quelles nouvelles relations cela induit avec l'Education Nationale ? Quels financements ? Comment garantir l'égalité d'accès pour tous les enfants ?

→ Le DNOP est un diplôme « d'orientation », mais vers quoi ? Il est censé déboucher sur un enseignement supérieur qui, en dehors des CEFEDM et des CFMI, n'a jamais été défini.

# Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton  
Décembre 2007

→ Le conservatoire de rayonnement régional ne pourra pas offrir un enseignement de base dans une discipline pour laquelle il ne serait pas en mesure d'aller jusqu'à l'étage d'enseignement supérieur.

Certaines réponses à ces questions devraient figurer dans les décrets à venir, mais ces décrets répondront-ils à toutes ?

Les lieux de concertation déjà existants (associations régionales en particulier, là où elles existent) ont un beau chantier devant elles !

On peut noter que ce vaste chantier pose aussi des questions « ouvertes », apparemment (?) peu traitées :

→ L'épineuse question du rapprochement avec l'enseignement supérieur (l'université). Quelles équivalences des formations et des diplômes ?

→ L'avenir de la « cartographie » de l'enseignement supérieur (en restera-t-on à deux CNSM, Paris et Lyon) ? L'association « *Conservatoires de France* » propose de créer dans chaque région un pôle d'enseignement supérieur

*NB : « L'Affût », édité par l'Agence régionale du spectacle vivant de Poitou-Charentes, consacre dans son édition de janvier 2006 un dossier à ce sujet.*

*ARSV : 91 Bd du Grand Cerf, Poitiers. Tél : 05 49 55 33 19.*

Reste une question qui touche directement le thème de ce document sur l'enseignement des musiques traditionnelles, question qui revient déjà régulièrement dans les entretiens réalisés avec des personnalités issues de ce milieu: quelle est la place, dans ce vaste processus de « clarification » et de « normalisation » de l'enseignement musical, pour des propositions alternatives comme l'enseignement des musiques traditionnelles peut en proposer ?

Dans les dispositions strictement pédagogiques, quelle place pour des notions ô combien chères à ce « secteur » : apprentissage par imitation, compagnonnage, « bouche à oreille », rôle de l'oralité, etc. ?

Synthèse proposée par Guillaume Deslandres

## **ANNEXE 2 : Exemple d'une formation que je propose auprès des enseignants des conservatoires :**

### **Musiques et chants traditionnels à danser : pour une formation musicale sensible du corps en mouvement**

Les musiques de tradition aurale/orale à danser nous invitent à une pratique musicale du corps en mouvement : entre l'oreille qui écoute, la bouche qui chante, l'œil qui observe, le corps qui danse, les pieds qui battent, les mains qui chorégraphient doigtés et ornements sur l'instrument, se construit un savoir faire global et intuitif de la musique de l'instant.

Je vous invite, au travers de répertoires de chants et musiques à danser, à jouer cette imprégnation dans une appropriation collective. Ce vécu partagé sera notre

# Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton  
Décembre 2007

maison commune permettant d'accueillir des moments de recherches mêlant jeux, variations, improvisations et créations de groupes. Dans un aller retour régulier entre l'ensemble des musiciens et des sous-groupes ponctuels, nous confronterons les réponses apportées par les uns et les autres à la façon de faire vivre et développer un moment musical hors texte. Cette démarche sera l'occasion d'interroger, séance après séance, les pratiques aurales, leurs relations possibles avec l'écriture et, plus largement, quelle formation nous pouvons souhaiter pour quel musicien.

Les situations de jeux proposées sont issues de séquences pédagogiques vécues avec mes élèves. Elles ont donc valeur à nourrir votre propre pratique.

Michel Lebreton

## **ANNEXE 3 : Les Missions de l'enseignant (synthèse de propositions du CEFEDM de Lyon) :**

- Mission éducative : à travers une pratique instrumentale ou vocale, l'élève peut accéder à une culture musicale ainsi qu'à l'apprentissage de la vie en société ;
- Agent d'un territoire culturel : connaissance politique des lieux et propositions de partenariats ;
- Travailler en équipe : savoir réfléchir et proposer collégalement des actions alternatives à l'enseignement conventionnel ;
- Encourager à la pratique amateur : aider les élèves à la structuration de projets de groupes, à une autonomie sur le terrain public des pratiques ;
- Proposer les situations les plus variées où se mêlent patrimoines et créations contemporaines. S'impliquer de fait dans la création et la diffusion.

## **ANNEXE 4 : *Quand quelqu'un parle, il fait jour, une autobiographie linguistique, Abraham Bengio, La Passe du vent, Vénissieux, 2007 (pages 63-64)***

"Sans doute aggraverai-je mon cas en confessant que je me suis longtemps méfié des pédagogues. Les choses me semblaient très simples. On aime le français, ou les mathématiques, ou l'histoire. On y consacre sa vie. On s'aventure alors sur des territoires jusque-là inexplorés. Un jour vient où, parce qu'on vous en juge digne, on vous confie des élèves, de jeunes esprits que vous avez la chance inouïe de pouvoir entraîner avec vous, derrière vous - jusqu'au jour où vous aurez la fierté de les voir passer devant vous. Votre cœur déborde, votre bouche s'ouvre. Vous êtes devenu un maître, vous n'existez que par vos élèves et dans votre commune passion pour la science. Quel besoin de pédagogie ? Celui qui meurt de soif, ai-je besoin de lui enseigner à boire ? Je préfère puiser pour lui de l'eau fraîche, à pleins seaux ! Au fond, je souffrais - excusez du peu ! - du syndrome de Malraux : sa religion de l'art l'inclinait à penser que l'œuvre s'impose d'elle-même, que sa présence réelle suffit à toucher tous les cœurs sans qu'il soit besoin d'aucune médiation ; et moi, qui ai tant admiré certains de mes maîtres, je ne faisais

## Quels sens dans nos pratiques culturelles. A propos de la transmission des musiques et danses traditionnelles

Michel Lebreton  
Décembre 2007

guère de différence entre l'enseignement et la révélation. Seul le mauvais latiniste, le géographe hésitant, incapables de susciter l'enthousiasme de leurs élèves pouvaient avoir besoin de la science pédagogique, cette béquille de l'incompétence.

J'ai été guéri d'abord par là-même où j'avais péché. C'est-à-dire que j'ai connu des militants généreux et enthousiastes dont je ne pouvais douter qu'ils fussent des maîtres selon mon cœur : mais c'étaient aussi des maîtres de pédagogie. J'ai vu ainsi une amie très proche descendre dans l'arène (elle enseignait, par vocation, dans un des quartiers les plus difficiles de Barcelone, peuplé de *charnegos*)(1). Elle se saisissait d'un problème difficile. Elle le réduisait à une série de propositions simples, en organisait la progression, inventait des exercices adaptés aux élèves dont elle avait la charge. Elle ne baissait pas les bras tant qu'un seul d'entre eux n'avait pas effectué le parcours. J'en avais les larmes aux yeux : on pouvait donc aimer ses élèves autant que la discipline qu'on était chargé de leur enseigner !

C'est dans ce grand écart que se tient ma réponse la plus intime à votre question. Tant pis si elle apparaît un peu utopique. Qui sait même si ce n'est pas d'un peu d'utopie que l'école a aujourd'hui besoin ? Je crois que l'école doit avant tout former des citoyens, dont on aura développé la lucidité et l'esprit critique sans tuer la curiosité, l'ouverture au monde, la faculté d'émerveillement. Et je crois dans le même temps qu'il n'est pas de meilleure manière d'y parvenir que de susciter leur admiration, d'éveiller chez eux l'esprit d'émulation, le désir de s'instruire, non pas tant pour vaincre les autres que pour se dépasser soi-même. Le reste, les outils, la méthode, le programme, sera facile à acquérir pour celui qui a découvert que décidément oui, il n'est rien de plus gai que le savoir ! "

(1) C'est le nom, très péjoratif, que les Catalans donnent aux immigrants de l'intérieur, notamment andalous; étymologiquement, le mot désigne un chien dressé pour chasser la nuit...