Cefedem
Rhône-Alpes

Peter Renshaw

Les changements institutionnels et le développement professionnel continu

Le projet *Connect* de la Guildhall School of Music and Drama de Londres

In : Enseigner la musique. Vol. 8, 2005, pp. 131-158

Citer ce document / Cite this document :

Peter Renshaw. *Les changements institutionnels et le développement professionnel continu - Le projet Connect de la Guildhall School of Music and Drama de Londres.* In : Enseigner la musique. Vol.8, 2005, pp. 131-158

http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/recherche/publications/articles/connect.pdf

CC - BY - NC

Intervention de Peter Renshaw[1]
a été responsable du service de la recherche
à la Guildhall School of Music à Londres,
et directeur aux études de la Yehudi Menuhin School

Les changements institutionnels et le développement professionnel continu

Le projet *Connect* de la Guildhall School of Music and Drama de Londres

Le contexte du projet *Connect*

Le Cefedem Rhône-Alpes est la première institution française à m'inviter pour débattre de la politique institutionnelle et des tensions qui existent à l'intérieur des institutions et entre elles, ce qui me paraît être au cœur des débats de ces deux journées. Je me suis engagé pendant vingt ans dans ce genre de lutte politique à la *Guildhall School of Music and Drama* de Londres. Un peu partout, j'essaie de changer les conservatoires. Ils accueillent beaucoup de jeunes gens, mais ces jeunes ont besoin d'une autre orientation en ce qui concerne leurs attitudes, leur système de valeurs et leur vision. Avant d'aller à la *Guildhall School*, j'ai été directeur aux études de la *Yehudi Menuhin School*. J'en suis parti pour aller semer et nourrir le germe d'un projet visant à développer les compétences dans le champ de la production artistique, de sa présentation au public [*performance*] et de la communication à la *Guildhall School*. Ce fut un acte politique intentionnel dont le but était de changer le système. Ayant vu le jour depuis 2002, le projet *Connect*, est le début d'un autre voyage.

Ma stratégie a consisté à établir des rapports entre des institutions ou des groupes sociaux antagonistes ou qui s'ignoraient. Par exemple, les conservatoires existent en tant que tels, et par ailleurs il y a l'environnement social, la société, le monde social et culturel, le gouvernement, le ministère de l'éducation et le monde professionnel des arts. En 1984, en Angleterre, le milieu professionnel des interprètes de la musique classique était dans son ensemble très conservateur. Le département de l'éducation était lui à l'époque

[1] Ce texte mélange des éléments transcrits de la présentation de Peter Renshaw lors des Rencontres de Lyon, le 2 mars 2005, et des extraits issus de « *Simply Connect : Best Musical Practice in Non-Formal Learning Contexts* », un Rapport écrit par Peter Renshaw pour le compte de The Paul Hamlyn Foundation, projet spécial 'Musical Futures' (2005).

(mais moins maintenant), plutôt radical. Je me sentais plus près de cette philosophie et je voulais m'inspirer de ses principes pour les introduire dans les institutions musicales. Mais je savais qu'aucun changement dans les institutions n'aurait été possible sans qu'il ait été légitimé et validé au préalable par la pratique dans le monde professionnel. Il était donc très important de chercher d'abord à ouvrir des perspectives dans le monde professionnel, et vous savez combien cela est difficile. Ce n'est pas seulement le milieu de la musique classique qui est difficile. Le milieu du jazz, des musiques traditionnelles ou du monde le sont tout autant. Les gens sont cloisonnés, enfermés dans leurs petites boîtes...

La récession économique a obligé à une concentration des esprits (c'est un de ses aspects heureux). J'ai fait partie de beaucoup de comités, de conseils, de *l'Arts Council*, d'organisations qui subventionnent les arts. C'est dans cette période qu'un décret a été passé selon lequel tous les orchestres, les opéras, toutes les institutions qui recevaient des subventions publiques, étaient appelés à diversifier leurs activités, à développer de nouveaux publics dans les communautés environnantes et à organiser des programmes d'éducation. C'était en 1986-87 et cela a coïncidé avec mes propres projets. Il commençait à se passer des choses, cela progressait.

À peu près au même moment est tombée une directive éducative générale venant du gouvernement visant à définir les niveaux à exiger et à maintenir. Cette directive a fait l'effet d'un bon mouvement de tenailles militaires sur les conservatoires, car la seule notion qui parle à ces institutions, c'est la nécessité de maintenir le niveau. Le système est bien connu : si vous vous proclamez qu'un lieu est un centre d'excellence suffisamment de fois, on commence à le croire, alors que ce qui s'y passe ne correspond pas forcément à ces déclarations. En ce moment, en anglais, il y a un mot « *accountability* » [être responsable de ses actes et pouvoir en rendre compte] auquel tout le monde doit se soumettre : on doit être « performant », on doit pouvoir se mesurer, s'évaluer et répondre de ses actes au gouvernement. La qualité est évaluée en cochant des cases, et je pense que l'Angleterre est sans doute pire que la France dans ce domaine. Donc, en ce moment, les conservatoires et les orchestres participent à cette lutte pour leur survie, dans un monde très exigeant.

Je pense quant à moi que la grande question que doivent se poser les conservatoires, qu'on doit leur poser, est de savoir comment faire en sorte qu'ils arrivent à redéfinir leurs priorités. Il y a une expression en anglais : « *core business* », c'est ce qui constitue le socle fondamental des affaires d'une entreprise. Si vous gérez une entreprise et que vous cherchez à diversifier, à faire autre chose, vous serez appelé peut-être à revoir le « core business », à le changer, le modifier par rapport au marché. Je pense que les conservatoires sont dans l'obligation de reconsidérer ce qu'ils estiment important, car actuellement cela coûte très cher : par exemple, le socle fondamental des conservatoires est constitué

par les leçons individuelles. Il faudrait qu'ils se posent la question de savoir si l'apprentissage instrumental doit forcément se faire dans le cadre du cours individuel. Ce n'est pas directement le sujet de notre débat, mais beaucoup d'argent est consacré à cette méthode et cela pose problème. La profession musicale se complait dans une culture de l'échec, dans une culture de dépendance, une culture de dysfonctionnement. Des gens dépendent de certaines personnes qui sont leur gourou, leur maître, leur professeur. C'est un contexte malsain, nuisible dans certains cas. Un autre élément constitutif du socle fondamental des conservatoires et qui coûte très cher, c'est la présence obligatoire d'un orchestre symphonique. Un conservatoire doit-il à priori avoir un orchestre ? Je ne pense pas qu'on ait besoin d'un conservatoire basé sur un orchestre, surtout quand on a déjà trop d'orchestres. La moitié des gens qui sortent des conservatoires ne trouvent pas de travail dans un orchestre ou un opéra. Que font-ils alors ? Ils enseignent et ils deviennent sans doute de mauvais professeurs parce que, dans beaucoup de cas, ils n'ont pas envie de faire de l'enseignement.

Mais il me semble que nous sommes confronté à une question cruciale : comment faire pour que les musiciens soient engagés dans leur musique, leur art, leur culture et leur société environnante de manière à rendre cet engagement vital et vivant ? Voilà ce qui me semble être aujourd'hui le défi majeur auquel nous avons à faire face. Il est possible de trouver dans le milieu de la culture « pop » des gens souvent plus engagés que dans certains secteurs du monde classique.

Les principes à l'origine du projet *Connect*

Le projet *Connect* a la particularité d'être le fruit d'un conservatoire, la *Guildhall School of Music and Drama* (Londres). Il s'accompagne d'une longue histoire d'une vingtaine d'année et d'un ethos qui lui est propre, élaboré par les nombreux musiciens qui ont contribué à orienter son parcours. Mais, par ailleurs, *Connect* n'est qu'une des nombreuses initiatives développées au Royaume-Uni, initiatives qui ont démontré un engagement majeur pour propager les pratiques musicales dans les communautés locales.

Connect ne s'est pas produit d'un seul coup, le programme a évolué à travers un long parcours et est le résultat d'un long voyage. Ce que je faisais au début des années 1980 se situait à la marge. J'ai dû trouver toutes les subventions et mon propre salaire par mes propres moyens. Quand on est à la marge et qu'on avance progressivement vers le centre, le défi est de ne pas perdre l'énergie créative, l'élan, la vision et il me semble que cela est d'une très grande importance. Pendant 15 ans, nous avions une base, une base dans la communauté, dans un quartier de l'Est londonien, pour ceux d'entre vous qui connaissent Londres, c'est dans le quartier de White Chapel, Tower Hamlets, dont la population est surtout originaire du Bangladesh. C'est là que nous avons travaillé, que les étudiants ont travaillé, là

au milieu de la communauté et maintenant nous sommes très actifs dans la communauté afro-caribéenne et dans la communauté asiatique. Nous pensons que cela est extrêmement important d'être présent au sein des communautés, si nous voulons essayer de comprendre ce qu'est la culture urbaine des jeunes. Ces partenariats, ce dialogue constant entre l'équipe avec laquelle je travaillais, la communauté et les institutions, cette synergie, ce rapport, ce dialogue ont été absolument essentiels pour l'élaboration du projet *Connect*.

Le programme *Connect* doit être considéré comme une innovation qui se place dans le contexte d'un débat politique et culturel qui a un impact à plusieurs niveaux : dans sa collaboration avec la communauté environnante, dans ses rapports avec la région au niveau national et international, tout cela revenant en boucle pour enrichir le programme. *Connect* ne constitue pas tout notre travail à la Guildhall, ce n'en est qu'une partie qui se rapporte à ce que nous appelons en Angleterre le « contexte non-formel ». Le contexte non-formel concerne toutes les activités qui n'ont pas un rapport direct avec le parcours scolaire. La définition de ce terme concerne tout ce qui se passe en dehors des heures de l'école. Dans le système éducatif « formel », les écoles, les collèges, les lycées, les universités, « apprendre » - l'apprentissage - est une activité intentionnelle menant à des objectifs ou des buts prédéterminés dans un contexte organisé et structuré. L'apprentissage formel fait peu de place à ce que j'appellerais l'apprentissage implicite, accidentel. Ce qui se passe dans une contexte d'apprentissage formel est très explicite. Or, l'éducation non-formelle fait référence à une organisation - il s'agit toujours d'une activité éducationnelle organisée - qui a lieu en dehors du système formel. L'accent y est mis sur le développement d'un sens d'appropriation collective. Les jeunes gens, tous les participants, ont le sentiment d'être propriétaires de la musique qu'ils sont en train de créer. Il s'agit d'une responsabilité partagée. Les activités d'apprentissage relèvent d'une participation collective dans des situations très liées à des contextes particuliers. On voit ici les rapports avec le milieu de la culture pop. Le contexte des pratiques est très important et une grande attention est accordée aux formes tacites ou implicites du savoir. J'en parlerai plus tard parce qu'elles constituent un élément important de l'apprentissage non-formel.

Avant d'entrer dans le détail du projet, il s'agit d'expliciter cinq principes qui sont à la base de nos méthodes de travail dans les ensembles *Connect* (il y a toutes sortes d'ensembles, ils peuvent comprendre des jeunes enfants âgés de 7 à 12 ans, des jeunes du secondaire jusqu'à 18 ans, des étudiants) :

1. Il faut pouvoir travailler musicalement avec un groupe qui comprend n'importe quelle combinaison d'instruments. Quand un « leader » [2], quand un musicien se

[2] Ndlt. Le projet *Connect* utilise le terme de *leader*, que nous traduisons par « encadrement », « membre de l'encadrement », et parfois par « leader ». Il s'agit semble-t-il surtout d'éviter le terme d'enseignant. David Price, dans l'Introduction au Rapport de Peter Renshaw, définit le terme de *leadership* de la manière suivante : « Le terme *music leader* est utilisé pour recouvrir un éventail de rôles de supervision : chef d'orchestre, animateur, tuteur, enseignant, etc. Ce terme permet de distinguer les activités organisées (toujours par des adultes) de celles qui ont lieu sans aucune forme de supervision. »

met à travailler avec un de ces ensembles, il faut qu'il soit capable de faire un travail musical avec un groupe qui inclut tout instrument apporté par les participants. Que ce soit un ensemble de vingt, vingt-cinq ou cinq personnes, il est rare d'être en présence d'une bonne combinaison d'instruments, il faut donc s'en accommoder et être capable de faire de la musique avec ce dispositif d'instruments très variés.

2. Il faut savoir faire un travail efficace avec des groupes mixtes où les participants varient tant par le nombre, l'âge, la compétence technique que par l'expérience musicale.
3. Il faut être capable de faire de la musique dans un ensemble qui ne soit pas déterminé par un genre spécifique. Le contenu musical doit toujours être le reflet des intérêts et des goûts des participants, des jeunes gens tout autant que de ceux qui les encadrent. Donc, ils n'y vont pas pour faire du reggae, du rap, du hip hop ou un autre genre. Ce qu'ils font est le fruit d'un processus créatif, d'un processus organique qui renforce le sens de propriété. Ils ne sont pas cloisonnés dans une tradition particulière et cela est un des aspects essentiels de *Connect*. Je ne dis pas que ce soit la seule façon de procéder, mais c'est ce que fait *Connect*.
4. Il faut savoir faire de la musique plus ou moins sans notation. L'apprentissage se fait surtout oralement et par l'écoute [*aural*], l'improvisation et les processus créatifs.
5. Il faut savoir créer de la musique de manière collective et participative. Cela demande, pour celui qui encadre les ensembles, des compétences dans le domaine de la composition. Il doit avoir des compétences liées à la fois à la vue et à l'oreille, et il ne doit pas rester cloîtré chez lui à écrire seul dans son coin. Dans le milieu de la musique populaire ce sont des choses qu'on comprend aisément, mais dans le monde de la musique classique toute idée de composition collective paraît insolite à certains.

Le projet *Connect*

Le projet *Connect* a été lancé en janvier 2002, financé par la Guildhall School of Music & Drama, Youth Music [3] et la Performing Rights Society Foudation [4]. Au début, le projet était ouvert à tous les jeunes entre huit et dix-huit ans dans les quartiers de Londres de Newham et Lewisham, mais à présent il couvre aussi le quartier de Tower Hamlets, où la Guildhall avait déjà développé des activités communautaires depuis douze ans. *Connect* s'appuie sur des partenariats avec des établissements artistiques et éducatifs dans ces trois quartiers, en particulier le Newham Sixth Form College, Sarah Bonnell School, St. Bonaventure School, New City Primary School, Newham Academy of Music, Stratford Circus, Urban Development, Whitechapel Art Gallery, Lewisham Music Services, Midi Music et Blackheath Conservatoire.

[3] Youth Music (l'agence nationale pour le développement de la musique chez les jeunes) subventionne des projets qui ont permis à plus d'un million de jeunes de participer à des activités musicales pendant la période 1999-2004.
[4] Fondation pour les droits des artistes interprètes.

Les ateliers de *Connect* se déroulent dans des espaces du voisinage connus des jeunes et facilement accessibles, tels que les écoles, les collèges, les centres culturels et artistiques, les salles mises à disposition par les collectivités locales, les clubs de jeunes, ainsi que dans des lieux de concerts tels que le Barbican, LSO St Luke, Stratford Circus et la Guildhall School elle-même.

Connect, sous la direction artistique et stratégique de Sean Gregory, cherche à toucher de nouveaux publics par le biais des domaines de l'éducation, des organisations communautaires et de l'industrie musicale, et à élargir aussi son champ d'action aux autres domaines culturels. Cette capacité à redéfinir soi-même son identité, un facteur essentiel des pratiques auto-réflexives, a été décisive dans le développement durable du projet *Connect*, mais cette continuité n'aurait jamais été possible sans la volonté de la Guildhall School d'adhérer au changement. [...]

Entre janvier 2002 et juillet 2003, plus de 750 jeunes ont pris part aux activités du projet *Connect*. *Connect* englobe divers ensembles (World uin Motion East, World in Motion South, Foundation Ensemble, World in Motion East Juniors, Tower Hamlet Ensemble, New Urban Voices, Guitar Orchestra, Sound and Image Lab), des sessions d'apprentissage des techniques instrumentales (*clinics*) [5] et de formation en apprentissage (*apprenticeships*) [6].

Ce qui caractérise *Connect*

Ethos

L'ethos de *Connect*, l'état d'esprit qui régit toutes nos activités, n'admet pas d'exclusion, ni sociale, ni musicale. On pourrait penser qu'il s'agit là simplement de se placer dans les perspectives du politiquement correct. On parle beaucoup de nos jours d'insertion sociale, de recréer une cohésion sociale et du rôle que peuvent jouer les arts dans cette régénération de la vie dans l'espace communautaire. *Connect* a toujours insisté sur l'importance de l'insertion sociale et la musique qu'on fait ne refuse aucune musique.

[5] *Clinics* : les *clinics* ont pour but d'appuyer le travail des ensembles *Connect* et d'explorer diverses formes d'apprentissage de l'instrument qui combinent le développement de compétences techniques avec des processus créatifs. C'est une approche visant à consolider l'aptitude à improviser, à composer et à jouer chez les jeunes musiciens et qui cherche aussi à élargir leurs perspectives musicales.

[6] Formation en apprentissage professionnel : il s'agit de créer une nouvelle génération de cadres musicaux formés (*leaders*), prêts à utiliser plusieurs langages musicaux dans des cadres communautaires très variés. Formation en apprentissage pour les jeunes : ce programme s'adresse à ceux parmi les instrumentistes, les chanteurs et les compositeurs des ensembles *Connect* qui souhaitent étendre leurs compétences et poursuivre une approche créative de l'interprétation et de la communication, à travers tous les genres de musique, et qui pensent peut-être continuer leurs études musicales dans l'enseignement supérieur.

Notre démarche - nous l'appelons un recrutement ouvert - consiste à entrer en communication avec la communauté environnante (les écoles, les centres culturels et autres organisations) pour encourager les jeunes à s'engager dans le programme.

Un des attributs les plus positifs des ensembles *Connect* relève du fait que tous les musiciens - tuteurs, artistes en résidence, enseignants, jeunes participants- prennent manifestement un grand plaisir à créer et à jouer de la musique ensemble. Au cours des entretiens réalisés, les termes « on s'amuse », « cool », « on plane », « c'est magique », « contagieux », figuraient constamment dans les réactions des participants par rapport à leur expérience dans les ensembles *Connect*. Comment expliquer cela ? Qu'est-ce qui distingue le projet *Connect* d'autres formes de pratiques musicales participatives dans les collectivités ?

On a pu comparer *Connect* au pivot d'une famille étendue dont les ramifications atteignent à la fois la collectivité environnante et la *Guildhall School* elle-même. Pour beaucoup de participants, surtout les plus âgés, *Connect* présente un mode de vie commune qui encourage tous ceux qui y participent à faire des connexions - artistiques, culturelles, sociales - qui permettent de mieux donner un sens au monde et à nous-mêmes.

Faire de la musique au sein de collectifs, où tout le monde coopère, constitue l'engagement principal de *Connect*, qui réfute la notion généralement acceptée que la composition musicale est une activité solitaire. Une fois impliqué dans un groupe, chacun a la possibilité de « s'y lancer ». Les activités ne sont pas liées au répertoire (comme c'est le cas par exemple dans la plupart des projets éducatifs organisés par des orchestres), mais ce qui se passe dans les ensembles *Connect* n'est pour autant nullement une « mêlée générale » où tout est permis. La première tâche qui confronte l'encadrement est de :

- Distribuer des rôles dans l'ensemble correspondant au niveau d'aptitude approprié ;
- "Discerner" les intérêts musicaux des participants ;
- Trouver des réponses créatives à ces intérêts musicaux ;
- Juger à quel moment il faut élargir l'expérience musicale de chaque participant ;
- Structurer et organiser le matériau musical pour qu'il puisse toucher la totalité du groupe ;
- Permettre au groupe de construire des attentes et des aspirations musicales collectives.

Autrement dit, même si le contexte musical est non-formel et l'approche pédagogique informelle, la musique qui est créée, façonnée et présentée est à la fois organisée et orientée vers un but.

L'apprentissage se fait toujours dans un environnement (nous parlons d'environnement d'apprentissage). En Angleterre nous parlons beaucoup de l'acte d'apprendre, d'apprentissage et pas beaucoup d'enseignement. On n'utilise jamais le mot « didactique » parce qu'il renvoie en anglais à l'instruction formelle et à la transmission formelle des savoirs. La nature de l'interaction au sein des ensembles *Connect* implique la création d'un environnement permettant à tous les participants, quel que soit leur niveau d'expérience, de faire entendre leurs voix, d'être écoutés et reconnus. Les nombreuses « conversations » musicales s'échangent dans une ambiance de confiance, d'ouverture et de respect mutuel. La confiance ne vient pas automatiquement, il faut travailler constamment pour qu'elle s'installe. La confiance réciproque, un esprit ouvert et disponible, ce sont des valeurs d'une importance incalculable. Il en résulte que les jeunes musiciens ont leur part de responsabilité dans le choix de solutions à trouver et de décisions à prendre. Et puis il y a la question des risques à prendre. Il est évident que les meilleurs interprètes dans la tradition classique prennent des risques. Mais une grande partie de ce qui se passe dans les conservatoires tombe sous ce que j'appellerais une médiocrité de plomb - il n'y a pas de prise de risque - et beaucoup de concerts professionnels sont ennuyeux pour cette raison. On sait ce que c'est que de travailler avec des jeunes gens qui ont de l'énergie... C'est passionnant et j'aimerais penser que c'est en prenant des risques qu'il convient toujours d'envisager le travail.

Une des approches essentielles de l'apprentissage concerne la transmission des savoirs par l'interaction entre les participants : les jeunes apprennent beaucoup de choses de leurs pairs. Le fait d'être en présence de modèles à émuler est aussi très important. Le rôle de l'encadrant est de jouer vraiment de son instrument de manière vivante. C'est très important pour maintenir le niveau de la qualité, que les jeunes puissent jouer avec lui. Cela n'est pas forcément le cas dans le milieu des conservatoires où beaucoup de professeurs n'utilisent pas leur instrument dans leurs cours. Mais même dans le milieu des musiques traditionnelles du monde, j'ai vu ce genre de choses se produire. Cela pose la question de ce qu'est transmettre et établir des interactions.

Il se peut que beaucoup de musiciens animateurs travaillant dans la communauté aient une perspective similaire, mais les valeurs inhérentes à l'approche non hiérarchisée de *Connect* de la création et de la présentation de la musique s'accordent difficilement aux milieux auto-référentiels et compétitifs des conservatoires, des institutions « classiques » et des autorités musicales locales (*Local Education Authority Music Services*) aux tendances plus traditionnelles. Dans bien des cas, ces organisations, soutenues par des parents d'élèves ayant des intérêts particuliers, favorisent une hiérarchisation entre les ensembles et les individus, consolidée par un système d'examens échelonnés, de concours musicaux et d'une absence de parité dans l'allocation des ressources. Par contre, il existe un nombre croissant d'exemples de travaux inventifs un peu partout dans le pays, qui adhèrent aux valeurs et à l'ethos de *Connect*. On en voit pour preuves les nombreuses

initiatives de *Youth Music* (« Musique pour la jeunesse ») et le développement de *Musical Futures* (« Les futurs de la musique »).

Identité musicale

Dans son introduction, David Price [7] a clairement fait la distinction entre d'une part l'apprentissage musical non-formel identifié comme un apprentissage basé sur l'oralité (*oral)* et l'écoute (*aural*), et d'autre part la tradition écrite où apprendre à lire et à *parler* la musique continue à jouer un rôle majeur dans les contextes éducatifs formels. Le recours à l'oralité et à la pratique de l'écoute est indispensable au but que *Connect* s'est fixé : permettre aux jeunes de participer eux-mêmes à l'élaboration d'une culture vivante qui leur serait propre. En adoptant l'esprit des pratiques musicales vernaculaires, *Connect* a réussi à créer un climat d'ouverture, d'expérimentation et d'échange favorable à l'éclosion de travaux authentiques et originaux.

Dans ce processus, il est essentiel que chaque groupe commence à travailler avec un simple matériau musical de base, pour construire une première pièce. Puisque les intérêts musicaux des *leaders* sont divers et variés, aucun groupe ne s'enferme dans un seul genre musical particulier. Les jeunes musiciens sont exposés à différents types de musique dans leur vie quotidienne, et ils ne veulent pas être étiquetés. Au sein de chaque ensemble *Connect*, différentes voix musicales se font donc entendre et le matériau musical reflète les intérêts partagés de l'encadrement et des participants.

Chaque groupe construit son identité musicale propre. Pour que celle-ci soit valable aux yeux des jeunes, il faut que le monde sonore qu'ils sont en train de créer leur semble authentique et nullement un produit dérivé. Fondamentalement c'est leur « propre » musique et ils éprouvent un sentiment de propriété collective qui les incite à s'investir avec d'autant plus d'enthousiasme lors des présentations publiques.

Amin Maalouf, un anthropologue libanais qui vit à Paris et écrit en français, nous dit que l'identité de chacun contient un héritage vertical et un héritage horizontal [8]. Nos traditions classiques constituent notre héritage vertical et certains d'entre nous s'y sont enfermés - comme les fondamentalistes politiques ou religieux, ou comme l'instruction par leçons individuelles qui tend à être très enfermée dans une tradition verticale. L'héritage horizontal se rapporte plutôt à une culture vernaculaire vivante. Dans le contexte de la mondialisation, elle peut être dans sa pire expression, la culture Coca-cola et de Mc Donald, mais dans sa meilleure c'est une culture vivante qui vibre et qui

[7] Voir l'introduction de David Price, in Renshaw, « Simply Connect : Best Musical Practice in Non-Formal Learning Contexts ».
[8] Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998, ndlr.

fait sens. Les responsables de l'encadrement des pratiques sont en face d'un grand défi, celui de se placer à cette intersection entre le vertical et l'horizontal. Ce qui se produit à ce croisement en termes de tension, d'ouverture et de flexibilité est, je pense, pour les dirigeants des institutions d'une importance capitale. C'est en explorant ce rapport des deux héritages qu'ils pourraient envisager un changement, un transfert de priorités. Cela les obligerait à redéfinir ce qu'ils sont et ce qu'ils doivent faire dans le contexte de notre culture vivante, actuelle, contemporaine.

Nous sommes tous à la recherche d'un sens à notre existence, à la recherche de notre identité, surtout dans cette époque de migrations. Toutes les questions posées par l'immigration - regardez ce qui se passe en Hollande - soulèvent celles de l'identité et du sens de l'existence. Ce sont des questions critiques et je pense que nous sommes dans l'obligation devant les jeunes d'essayer d'y apporter des réponses plus lucides.

Apprentissage par l'écoute (*Aural-based*)

Nous avons déjà constaté que les méthodes de *Connect* sont enracinées dans la tradition orale (*aural*). Pour Paul Griffiths, un des membres les plus expérimentés de l'encadrement de *Connect* :

> « Ce qui compte surtout dans l'apprentissage oral basé sur l'écoute (*aural-based*), c'est qu'il rend la musique vivante. C'est de la « vraie » musique. Elle vous saisit sur le champ par son immédiateté, son pouvoir et sa force. Si vous essayer de jouer, de reproduire quelque chose en lisant (une notation) il vous faut bien travailler pour capturer la même authenticité, pouvoir et magie. (...) Il (l'apprentissage oral) lui confère tout cela presque tout de suite. C'est cela sa grande force. »

L'approche globale de l'apprentissage de *Connect* possède une rigueur qui résulte de la diversité des formes de matériau musical générées par le processus compositionnel. Les jeunes musiciens qui travaillent avec l'équipe *Connect* créent et façonnent des structures musicales complexes. Guy Wood, un des musiciens de *Connect*, cite un exemple de cette complexité :

> « Vous est-il arrivé de faire une prestation avec trente gamins qui jouent la section A en 6/8, une section B en 5/4, hurlant par dessus une mélodie dans une registre aigu pas possible, tandis qu'en même temps, quatre d'entre eux continuent à improviser ?! Ce serait un bel exploit pour n'importe quel groupe de musiciens, sans ajouter que ceux-là ne sont âgés que de dix ou onze ans. »

Cette approche orale (*aural*) ne semble jamais dévaloriser l'usage de la notation (en fait, beaucoup des jeunes savent lire la musique) mais l'implication directe dans la musique par l'improvisation et par d'autres processus créatifs aiguise les facultés d'écoute des musiciens et élargit leur vocabulaire musical, l'horizon de leur monde sonore.

Une dimension importante du projet *Connect* relève de l'engagement des musiciens dans une approche holistique de la pratique musicale. Ils pensent que c'est en partie grâce à des processus de pratiques orales (*aural*) que nous sommes amenés à percevoir et sentir certaines des connexions fondamentales de la création et de l'interprétation (*performance*) de la musique : entre spontanéité, liberté et structure ; entre l'oreille, l'œil et le corps ; entre la mémoire corporelle, mentale et émotionnelle ; entre savoir, entendre et sentir. Par exemple, notre mémoire orale (*aural*) nous permet de retenir des points de référence tels que sons, structures, formes et rythmes. Notre mémoire corporelle ou physique nous invite à réagir à la pulsation, au *groove* et à la rythmique, tandis que notre mémoire émotionnelle épouse les sentiments, états d'âme et émotions qui nous permettent de saisir l'esprit de la musique.

Toutes ces interconnexions, qui sont au cœur des processus d'apprentissage du projet *Connect*, produisent une forte prise de conscience de capacités d'écoute, de ressenti et de connaissances, dont les musiciens restent imprégnés et qu'ils n'oublieront pas.

Progression musicale

La structure de *Connect*, équilibrée entre travail d'ensemble, sessions d'instruction instrumentale (*clinics*), et formation en apprentissage, vise expressément à assurer une progression musicale. Un des aspects les plus importants du programme est la perception qu'ont les parents et les enfants des possibilités de développement. Sean Gregory, Directeur artistique de *Connect*, parle « d'un moment où vous commencez à élaborer votre propre chemin, vous avancez comme musicien vers de nouvelles sphères de pratique musicale. C'est le moment où vous pouvez commencer à atteindre l'excellence, ou tout au moins à aspirer à le faire, en tant que musicien, en tant que communicateur, dans plusieurs contextes différents. » (*Connect* 2003, p.4).

Connect n'est pas un projet ponctuel ou isolé, ce qui permet aux jeunes musiciens de mesurer leur évolution sur une période prolongée et dans les ensembles où il y a des étudiants plus âgés, de constater l'émergence des exemples de réussite qui incitent à l'émulation. Par exemple, en 2003, une musicienne du lycée propédeutique New/Vic, une Jeune Apprentie qui jouait dans l'ensemble World in Motion East, a été acceptée en premier cycle d'enseignement supérieur à la Guildhall School (programme de *Bmus*). Son tuteur, à New/Vic a fait le commentaire suivant : « Si elle n'avait pas connu *Connect*,

elle n'aurait jamais eu l'idée de se présenter à la Guildhall School ». En 2004, un autre Jeune Apprenti de l'ensemble World in Motion East et de l'ensemble Foundation a l'intention de poser sa candidature pour suivre le programme de jazz à la Guildhall School. Il élargit aussi son champ d'expérience en utilisant le système de mentors de *Connect* pour mettre en place un ensemble créatif dans son lycée (St Bonaventure).

Il est de plus en plus évident que le rôle joué par les *clinics* est d'une importance capitale pour le développement continu de la progression musicale dans le projet *Connect*. Le système des mentors est aussi un élément clé qui a contribué au développement de divers domaines de compétences techniques. Le fait d'être assis et de jouer à côté de musiciens plus expérimentés constitue une forme d'apprentissage des plus efficaces, induisant une compréhension approfondie et l'acquisition de techniques nouvelles. C'est une partie fondamentale du processus du développement continu de *Connect*. [...]

La progression musicale est devenue un élément important de *Connect*, mais les critères de son évaluation sont basés sur la capacité du programme de former un musicien d'un nouveau genre - un musicien complet et créateur, qui ne se limite pas à la musique écrite et à la technique instrumentale. La plupart des jeunes musiciens de *Connect* prennent des cours d'instrument, mais ils choisissent parfois dans les ensembles de jouer un instrument qu'ils ont appris en autodidacte. Pour eux, un bon niveau d'aptitude instrumentale n'est pas perçu comme le facteur déterminant principal du musicien accompli. L'objectif de *Connect* est donc de former un musicien plein de ressources, dont la personnalité musicale se manifeste de diverses façons à travers des processus de création utilisant une variété d'instruments et de technologies adaptés aux besoins musicaux spécifiques de l'ensemble auquel il participe.

Savoirs et aptitudes musicaux

Un musicien plein de ressources est celui qui possède un répertoire de savoirs et d'aptitudes qu'il peut utiliser à bon escient dans des contextes musicaux variés. Les ensembles de *Connect* fournissent surtout une riche occasion d'apprendre comment structurer la composition à partir de situations collectives. Impliqués directement dans le processus de composition, dans l'organisation et l'utilisation du matériau musical et des structures, les jeunes musiciens développent non seulement leur jeu et une oreille critique, mais, ce qui est plus important, *ils apprennent à créer quelque chose de nouveau qu'ils ne pourraient pas faire seuls.*

Le savoir engendré par les processus collectifs de composition de *Connect* est renforcé par l'acquisition d'autres aptitudes interconnectées. Par exemple, d'importantes compé-

tences musicales spécifiques sont acquises lors d'un travail d'improvisation, de composition et de présentation publique. Elles comprennent :

- des compétences orales (*aural*) et d'écoute ;
- des compétences rythmiques telles la compréhension des rythmes croisés, des poly-rythmes, des mesures irrégulières et des coupures rythmiques ;
- une compréhension de l'harmonie qui va au-delà des contraintes reconnues des règles de l'harmonie traditionnelle du monde occidental et non-occidental ;
- une compréhension linéaire et cyclique de la mélodie ;
- des capacités à écrire pour la voix à partir de textes (*lyric writing skills*).

De plus, un certain nombre de compétences supplémentaires acquises en dehors de l'instrument font partie intégrante de l'expérience globale du musicien instrumentiste (*performing experience*). Par exemple :

- des compétences dans le domaine vocal, utiliser la voix parlée et chantée avec assurance ;
- coordination et conscience de la présence physique corporelle ;
- développement d'activités menées en groupe disposé en cercle utilisant la voix, le corps et les percussions, la compréhension de cette activité en rapport avec le jeu instrumental.

Et pour finir, au centre de toutes les activités reconnues comme efficaces de *Connect*, on trouve les éléments expressifs essentiels qui sont inhérents à toute expérience musicale significative. Par exemple :

- une maîtrise technique suffisante de l'instrument et du médium pour transmettre la puissance, la passion et le sens expressif de la musique ;
- la capacité à communiquer le contenu émotionnel de la musique à un public ;
- savoir comment articuler les éléments expressifs d'une pièce - par exemple, les changements d'atmosphères, les nuances, les couleurs, les textures ;
- savoir créer un équilibre entre climax et tranquillité, entre tension et détente.

L'encadrement des pratiques musicales (*Musical Leadership*)

Pour mener à bien un atelier, celui qui encadre doit être un musicien à compétences multiples, capable de jouer des rôles divers ; il est à la fois compositeur, arrangeur, ani-

mateur, improvisateur, interprète, chef d'orchestre, enseignant et catalyseur. Mais dans les contextes d'ateliers qui embrassent des perspectives sociales, culturelles et musicales très étendues, il est essentiel que celui qui encadre sache parler plusieurs langages musicaux simultanément.

Les compétences et les goûts éclectiques du *leader* sont déterminants lorsqu'il s'agit de susciter et de développer les idées du groupe. Le rapport entre intervention et non-intervention de la part d'un tuteur est extrêmement subtil, dans des formes collectives de pratique musicale demandant un travail de collaboration. Des décisions individuelles ou collectives sont prises continuellement, mais l'enjeu crucial dépend de la façon dont le *leader* utilise ces décisions dans l'intérêt général de l'ensemble.

Le rôle que doit endosser le *leader* pose ainsi un énorme défi et beaucoup des jeunes artistes qui se lancent dans ce genre d'activité ne possèdent pas ces compétences. Ceci a donc d'importantes implications vis-à-vis de la manière d'envisager la formation initiale et continue des musiciens professionnels.

Exemples de compétences artistiques pour l'encadrement des pratiques musicales

- La compétence et le jugement nécessaire pour créer et organiser un projet réalisable (par exemple, faire des choix artistiques concernant le langage musical et la structure du projet ; établir des rôles et des responsabilités ; gérer les rapports humains dans un contexte de décisions collectives).
- Savoir faire en sorte que les participants entendent, voient, ressentent et comprennent les connections inhérentes au processus créatif. Encourager les gens à « s'immerger » dans l'expérience musicale. Faire appel à leur mémoire orale (*aural*), corporelle et émotionnelle pour intérioriser les sons, les rythmes et les structures musicales.
- Établir dans le groupe et chez les participants individuels le sentiment d'une haute exigence, en indiquant clairement le niveau de qualité musicale qu'il leur serait possible d'atteindre.
- Mener les activités à un « rythme » qui donne du temps et de l'espace au développement artistique et à l'élan créatif, mais qui ne laisse pas place à l'ennui.

Exemples de compétences génériques pour l'encadrement des pratiques musicales

- Créer un environnement qui facilite et inspire, qui encourage les participants à consolider leurs points forts, à acquérir la confiance et les compétences pour découvrir de nouveaux défis et élargir leurs compétences musicales.

- Avec les administrateurs d'un projet, savoir établir les conditions préliminaires appropriées pour assurer une expérience musicale de qualité. Par exemple :

    1. savoir choisir et gérer l'espace physique et l'environnement acoustique (*aural*) ;
    2. envisager une échelle temporelle permettant un travail de développement ;
    3. avoir une approche logistique pragmatique ;
    4. s'assurer de la disponibilité des instruments de musique et du matériel technique ;
    5. s'entourer d'une équipe expérimentée d'animateurs d'atelier et de musiciens soutenant le projet ;
    6. créer des occasions pour présenter au public des prestations de qualité ;
    7. s'assurer d'un soutien financier durable et adéquat.

- Être capable de respecter, d'écouter et de mettre en œuvre les idées des autres. Bien que l'encadrement doive être en mesure de donner des directives claires et fortes, l'intransigeance n'est pas de mise dans un travail basé sur la collaboration. Il est important de posséder la générosité et l'ouverture d'esprit qui permet d'aller dans la direction prise par le matériau musical que le groupe dans son ensemble est en train de générer.
- Posséder les capacités d'entente interpersonnelle et organisationnelle, pour pouvoir travailler en collaboration avec diverses équipes et administrateurs de projet sur un pied d'égalité, faisant appel aux points forts des individus et laissant la place aux rôles et responsabilités différentes.

Il ne faut surtout pas perdre de vue les compétences artistiques. Ce genre de travail est tellement complexe, il y a tant de choses à faire, qu'on risque de négliger les aspects artistiques. Pourtant l'élan artistique est essentiel. Il peut varier selon les situations, mais le rôle de l'encadrement des pratiques artistiques n'est pas celui d'une assistance sociale.

L'encadrement et les formes tacites du savoir

Dans son introduction, David Price souligne la complexité des questions touchant au rôle des encadrants (*leaders*), surtout dans la mesure où elle relève de « savoirs et de compétences qui sont implicites et non explicites » [9]. Ici, on propose d'explorer la dimension tacite ou implicite du savoir et de démontrer l'importance qu'elle présente pour l'encadrement artistique.

[9] Voir la page 2 du rapport de Peter Renshaw, que nous n'avons pas inclus dans le présent texte.

Dans *The Tacit Dimension*, texte fondamental, Michael Polanyi (1966) commence son analyse du savoir en affirmant que « on peut savoir plus que l'on ne peut dire » (p. 4). Il met en évidence l'idée que le savoir pratique, le savoir qui est au cœur d'une pratique artistique, compte sur « la coopération intelligente de l'élève à saisir le sens de la démonstration » (p. 5). Autrement dit, il y a des savoirs qu'on ne peut pas exprimer par des paroles.

Le savoir tacite, c'est-à-dire le savoir caché ou latent, est au cœur des processus liés à l'expérience qui mènent au savoir. Pour reprendre la pensée de Polanyi, l'esprit ou l'énergie créatrice, ancrée dans le savoir tacite, ne peut qu'être saisie et non enseignée. Dans une pratique d'atelier efficace, l'encadrement sait créer un espace où tous les musiciens s'engagent totalement dans l'esprit de la musique de manière immédiate. Tout cela est saisi dans l'acte de faire et reste dans le domaine du non-dit.

Le contexte que décrit Polanyi n'est ni celui de la musique, ni celui des arts du spectacle, mais il constate que, concernant le savoir tacite, « nous l'incorporons dans notre corps - ou plutôt nous ouvrons notre corps pour le recevoir - jusqu'à ce que l'on se l'approprie » (p. 16). Sans ce riche ressenti du savoir tacite, le musicien reste déconnecté de sa source de créativité et il a peu de choses à dire à un public ou à ses collègues musiciens.

Les *leaders* musicaux expérimentés sont bien conscients de la nécessité de créer un environnement favorisant des formes tacites d'apprentissage. L'encadrement par l'exemple, entre des gens de tous niveaux d'expérience, est déterminant dans un processus d'apprentissage efficace. Dans ce cas, l'apprentissage se fait en regardant, en écoutant, en imitant, en répondant, en absorbant, en réfléchissant, en établissant des connexions, dans le cadre d'un contexte musical spécifique. Guy Wood, un des musiciens de *Connect* compare le processus de « capter » ces formes tacites du savoir à « un transfert subliminal d'informations ». Quel que soit le nom qu'on donne à ce processus, il est clair qu'il en résulte une forme forte de savoir et de compréhension. Chris Branch, un autre musicien de *Connect*, l'exprime ainsi :

> « Il arrive un moment où vous essayez d'expliquer un procédé technique à un jeune. (...) Puis vous vous arrêtez et vous dites « écoute ce que je fais ». Et puis vous le faites et ils écoutent et cela suscite une sorte de savoir tacite chez eux. Le simple fait de regarder et d'écouter des stimuli visuels et sonores permet aux gens de jouer eux-mêmes la musique. »

Les remarques des membres de l'encadrement engagés dans la pratique d'atelier soulignent l'importance qu'ils accordent au développement des formes tacites du savoir. Ils admettent la nécessité pour eux de comprendre le rapport crucial entre le savoir explicite où les objectifs sont mesurés dans des termes quantifiables mécaniques et le savoir

tacite qui est plus intuitif, réflexif et acquis dans des situations très spécifiques (voir Renshaw, 2005). La recherche menée par *Animarts* sur les compétences et les connaissances (*insights*) nécessaires aux artistes pour mener un travail efficace dans les écoles et les associations dans la communauté (*communities*), fournit une analyse utile des formes de savoirs implicites utilisées dans leur pratique par ceux qui encadrent les ateliers (voir Animarts, 2003, pp. 38-44).

Les qualités les plus importantes de la transmission des savoirs ne sont pas enseignées, elles sont saisies par ceux qui apprennent. On ne peut pas enseigner le savoir tacite, c'est quelque chose qu'on saisit, du domaine de l'intuitif : un « esprit ». En Afrique du Sud, dans la langue Swahili, il y a une expression, un mot : *Zucca*. Cela tient de l'esprit, de l'holistique. Si vous entrez dans un village africain, en Afrique du Sud ou en Tanzani, vous le ressentez. De la même manière, vous savez quand votre groupe est dans le *groove*, quand ça marche vraiment, vous n'avez pas besoin d'en parler, c'est là, vous le ressentez, vous le captez, le saisissez. Pour cela on n'a pas besoin forcément d'être avec un groupe professionnel de haut niveau, on peut être avec un groupe d'enfants, ils le ressentent, ils le saisissent. Mais comment peut-on évaluer cela ? Quand vous dîtes « Ah ! C'est fantastique ! », qu'est-ce que vous dîtes à celui qui est en train d'évaluer votre travail et qui va vous donner 50.000 euros pour votre prochain projet ? Il a une liste de contrôle qui lui permet de dire, cela est bon, cela est bon, et cela aussi. Mais, vous vous dîtes, « ces choses là ne sont pas vraiment importantes, ce qui compte c'est l'esprit, l'âme de la musique ». Mais comment évaluer ce que vous ressentez ? C'est une question difficile mais dont l'importance ne peut pas être ignorée. En Angleterre, il y a maintenant tant de niveaux de rendement qu'il faut satisfaire, qu'il faut atteindre, parmi lesquels certains banalisent voire travestissent une grande partie de ce qui est vraiment valable. C'est ainsi que ce qui est au cœur du processus artistique est évacué. Ce sont donc des questions politiques assez difficiles à gérer.

Qualité

L'expérience de la qualité de la musique dans des contextes variés

L'intérêt croissant porté vers l'apprentissage non-formel rend plus urgent le besoin d'élaborer des structures cohérentes qui permettraient à l'encadrement musical et aux enseignants d'évaluer la qualité dans leurs domaines de responsabilité respectifs. Une analyse qui produirait un cadre de référence assurerait une pratique plus efficace dans tous les contextes d'apprentissage non-formel. Dans *Creating a Land with Music*, le Rapport de *Youth Music* (2002), Rick Rogers note :

> « Dans le monde professionnel des arts, on admet de plus en plus qu'il ne peut exister un niveau unique et immuable d'excellence. Toute idée d'excellence bien fondée se définit par rapport au contexte et en fonction de l'adéquation au but proposé. Toutes les activités musicales doivent chercher à atteindre l'excellence, mais les critères de son évaluation seront différents selon le contexte et l'objectif du projet. » (p 11, par. 4.3)

> « Une tâche urgente est donc de produire un cadre commun structuré permettant d'évaluer et de juger de la qualité en tenant compte de la diversité d'exigences et d'objectifs dans tous les genres musicaux. » (p.11, par. 4.4).

Répétons-le, les deux principes incontournables pour déterminer la qualité d'une expérience musicale sont :

1. **l'adaptation à l'objectif,**
2. **l'adéquation au contexte.**

Les activités musicales ne peuvent être jugées de façon équitable qu'en fonction de ce qui est approprié à leurs objectifs et qu'en fonction des connexions qui font sens dans leur rapport à un contexte particulier. Par exemple, des jugements de valeur différents seraient tout à fait bien fondés dans les cas suivants :

- un thérapeute musical travaillant avec un enfant autiste dans une unité de troubles du langage ;
- un violoniste interprétant un concerto dans une salle de concert ;
- un maître du tambour qui anime un atelier dans un contexte communautaire ;
- un atelier mélangeant les arts dans une unité de jeunes délinquants ;
- un ensemble ouvert à tous qui présente une composition collective sans genre musical déterminé, dans un centre de jeunes ;
- le travail expérimental dans un laboratoire des sons et de l'image pour jeunes musiciens, artistes plasticiens, chanteurs, DJs et programmeurs.

Il peut bien y avoir des similitudes quand il s'agit de juger de la qualité au niveau de la forme de diverses expériences musicales, mais il faut prendre en compte les spécificités quand on considère l'objectif, le contenu et le contexte d'une activité particulière. Par exemple, les critères d'évaluation d'un projet créatif dans un environnement non-formel sont déterminés autant par le contexte de l'atelier/ »performance » (*workshop/performance*) (par exemple, salle de classe dans une école, salle de malades dans un hôpital, prison, foyer de jeunes, centre commercial) que par les valeurs et les attentes partagées des participants et de leur encadrement. Sean Gregory le dit, « même les termes les plus

courants comme 'jouer juste' ou 'en mesure' ont des connotations différentes suivant les ressources humaines et physiques en présence » (p.44).

Un projet musical doit coïncider à son objectif, être approprié à son but ; il doit aussi être en adéquation avec son contexte particulier. Je pense que souvent, c'est sur ce plan que les conservatoires manquent de perspectives, on dirait qu'ils ne sont conscients que d'un seul contexte qui se résume à la salle de concert ou à l'opéra.

Pour cette analyse, on distinguera entre des critères génériques et des critères spécifiques aux divers contextes musicaux.

Critères génériques

Les critères génériques sont ceux qui s'appliquent à l'évaluation de la qualité dans toutes les formes d'expérience musicale. Par exemple, si quelqu'un joue le Concerto de violon de Sibelius dans une salle de concert, en le jugeant bon ou mauvais, il se peut qu'on utilise certains des mêmes critères que dans l'animation d'un atelier de djembés à Lyon avec des jeunes de milieux culturels variés. Il y aurait certaines qualités ayant rapport à l'écoute, à la qualité du son, à un grand nombre de critères esthétiques à vrai dire, qui permettent l'évaluation de toutes les expériences musicales selon des termes similaires.

Exemples de critères qu'on pourrait utiliser pour juger de la qualité dans toutes les formes d'expérience musicale :

- une écoute attentive de la musique et des autres musiciens dans le groupe ;
- une ouverture à l'esprit de la musique et de la prestation ;
- trouver une authenticité dans la production sonore qui n'est pas du tout dérivée ;
- transmission du sens de la musique en révélant une compréhension de ses structures internes (ceci concerne à la fois l'interprétation et la création de la musique) ;
- témoigner de la conviction, de la confiance en soi, de l'engagement, de la volonté de prendre des risques et d'un esprit d'indépendance dans l'interprétation ;
- montrer une approche de la pratique musicale qui fait preuve de curiosité, d'intégrité, d'honnêteté, d'humilité et d'une intention musicale claire.

Critères spécifiques

Dans des contextes d'apprentissage non-formel, en plus des critères génériques, il faut retenir d'autres critères, spécifiques, pour juger d'une pratique musicale de qualité. Tout cadre de référence d'évaluation doit distinguer entre le travail des participants et celui des *leaders*. Pour illustrer cette démarche, le cadre de référence donné ci-dessous s'applique à l'évaluation de la qualité dans le domaine de la pratique des ateliers de créativité basés sur le principe d'une coopération collective.

Participants

- faire preuves d'une compréhension pratique du savoir et des aptitudes nécessaires pour être un musicien plein de ressources, à travers l'improvisation, la composition et l'interprétation ;
- communiquer le caractère (« *feel* ») de la musique en démontrant une compréhension du fonctionnement des structures et des lignes superposées de la pièce, acquise par la participation directe à sa fabrication ;
- faire une prestation forte et convaincante qui traduit une implication dans la musique, résultant d'une compréhension orale (*aural*), physique et émotionnelle du processus créatif ;
- montrer un sentiment de propriété individuelle et collective dans lequel les voix des participants sont entendues et reconnues.

Les membres de l'encadrement (*music leaders*)

- l'efficacité du *leader* à gérer et à comprendre les variables relevant du profil des participants (par exemple l'âge, le nombre, l'expérience, la diversité d'instruments, les matériaux générés) et du contexte social et culturel ;
- l'efficacité du *leader* à organiser, à structurer et à assurer la direction artistique nécessaire à tous les éléments interconnectés d'un atelier de création - c'est-à-dire, échauffement, interprétation, aptitudes instrumentales, composition, arrangement, improvisation, prestation, l'écoute, l'évaluation ;
- montrer l'efficacité du *leader* qui résulte d'une perspective musicale, sociale et culturelle étendue et bien informée, et de la capacité à parler simultanément plusieurs langues musicales ;
- l'efficacité du *leader* à jouer les divers rôles de compositeur, arrangeur, animateur, improvisateur, interprète, chef d'orchestre, enseignant et catalyseur ;
- l'efficacité du *leader* à faire preuves des compétences génériques et artistiques nécessaires à l'encadrement des pratiques déjà mentionnées ci-dessus.

Ce cadre de référence n'est pas exhaustif. Ce que cette analyse démontre, c'est que si l'on adhère à tous ces critères génériques et spécifiques, la pratique d'atelier de création est une activité artistique complexe qu'on ne peut guère accuser de « rabaisser » la perception traditionnelle de l'excellence musicale. Simplement elle est qualitativement différente.

Quand je travaillais à la marge, tout le monde pensait : « Oh ! Renshaw ! Il fait baisser les niveaux. »... En anglais, il y a une expression affreuse qui consiste à dire : « *dumbing down* », c'est-à-dire abêtir les gens. Donc, selon certains, ceux qui sont à la marge et qui travaillent dans et avec la communauté développent des choses intéressantes, mais tout de même, ils font baisser le niveau ! Mais si vous considérez la complexité des critères proposés pour juger de la qualité, on ne peut laisser dire qu'il s'agit d'une baisse de niveau. C'est un travail qui est incroyablement exigeant quand il est bien fait. Au fur et à mesure que la perception de ces qualités s'affine et que vous êtes capable de les articuler et de les analyser, vous quittez progressivement la marge pour vous rapprochez du centre. Mais il vous faut toujours maintenir une pratique vivante, ne pas perdre votre vitalité, votre vision. Le danger c'est que vous risquez de vous ossifier, de devenir respectable, et de mourir artistiquement. C'est une possibilité.

La question de la qualité est terriblement importante politiquement, en termes de soutiens financiers. Si vous voulez recevoir de l'argent, il vous faut faire preuve de qualité. Sur le plan politique, tout le monde est d'accord pour que tout soit accessible à tous, qu'il n'y ait pas d'exclusion sociale. Mais je pense que l'accès doit mener à des expériences de qualité, et là on touche à un débat politique aussi bien qu'éducatif.

Auto-évaluation et pratique de réflexion

La nécessité de l'auto-évaluation

De nos jours, les membres de l'encadrement, comme les enseignants, évoluent dans un système où ils doivent rendre des comptes vis-à-vis du public, un système marqué de plus en plus par des points de référence, des objectifs à atteindre, des niveaux de rendement et tout un appareil structuré pour garantir l'Assurance de Qualité. Ces tentatives mécaniques pour contrôler et gérer le savoir réussissent peut-être à ériger un modèle pour assurer le public que le système de qualité est opérationnel, mais au pire, elles sont incapables ***d'assurer*** que cela donne lieu à des pratiques musicales de qualité. Dans le système actuel, il n'est que trop facile pour les établissements culturels ou éducatifs de se déconnecter de ce qui est au cœur de la vie artistique. Étant donné ces exigences croissantes, l'encadrement doit impérativement comprendre clairement et sciemment ce qui est considéré comme une expérience musicale de qualité dans les contextes variés

d'intervention. Dans la section précédente, nous avons esquissé une carte rudimentaire pour essayer de circonscrire la notion de qualité dans des contextes non-formels. Mais un cadre de référence extérieur ne suffit pas à lui seul. Il faut l'appui d'une pratique réflexive dans laquelle le *leader* s'engage par un processus continu d'auto-évaluation.

Un cadre pour un profil d'auto-évaluation

Les catégories suivantes pourraient servir de cadre de référence de base pour un profil d'auto-évaluation. Les priorités attribuées à divers éléments dans chaque catégorie peuvent varier selon l'objectif et le contexte du projet. Par exemple :

- qualité du processus, du projet et de la prestation publique - en utilisant des critères génériques et spécifiques pour juger de la qualité ;
- qualité des compétences de l'encadrement - compétences artistiques, génériques, et celles qui favorisent l'apprentissage tacite du savoir ;
- qualité des capacités à communiquer ;
- qualité des capacités de relations interpersonnelles ;
- qualité des capacités à gérer ou administrer ;
- qualité des compétences de création - improvisation, composition et arrangement ;
- qualité des capacités à jouer en public ;
- qualité des capacités à évaluer ;
- qualité de son propre développement personnel.

Les processus d'auto-évaluation

De quoi tout cela aura-t-il l'air en réalité ? L'absence de cadre à gabarit unique n'est pas étonnant, car l'approche adoptée doit être déterminée par le but et la nature de l'activité spécifique. Pourtant, trois principes de procédures pourraient servir de guide :

- **documenter** : tenir un journal personnel, par exemple, pour décrire et noter les pensées, réflexions, observations, sentiments et réactions ressentis par le *leader* au cours de l'activité ou du projet ;
- **auto-évaluation** : à la fin de chaque projet, compléter un profil qui tente de mesurer l'efficacité du processus et de la production ;
- **évaluation collective** : partager les observations et remarques de l'auto-évaluation avec les collègues, les mentors, les collaborateurs immédiats et les participants ayant travaillé dans le projet.

Ces procédés aident à déterminer l'efficacité de sa propre pratique, mais ils présentent aussi l'occasion de réfléchir sur la qualité du projet et de se demander comment ces observations peuvent être utiles à la conception, à la préparation et à la réalisation d'un projet futur. Ce retour en forme de feedback joue un rôle essentiel dans l'amélioration de la qualité des pratiques à venir.

Cette façon d'aborder l'auto-évaluation n'aurait de réelle efficacité que si les membres de l'encadrement musical bénéficiaient des conditions appropriées à leur propre développement musical, personnel et professionnel. Il faut rendre possible diverses formes de soutien et de développement qui vont stimuler l'encadrement sur le plan artistique et professionnel dans le but d'améliorer l'efficacité des pratiques d'atelier dans des contextes non-formels. La clé de l'avenir dépend de la présence et de la qualité de la formation professionnelle continue s'adressant aux musiciens.

Formation professionnelle de l'encadrement musical

La nécessité d'une formation professionnelle

Les questions identifiées dans les sections ci-dessus au sujet de la pratique des ateliers de création, l'Encadrement, la Qualité, l'Auto-évaluation et la Pratique réflexive, démontre à l'évidence que les membres de l'encadrement doivent poursuivre une formation continue à la fois artistique et personnelle, s'ils veulent produire un travail efficace et d'un haut niveau. Les défis auxquels ont à faire face les musiciens qui travaillent dans des contextes non-formels sont de plus en plus complexes et, par ailleurs, les demandes provenant de collaborations intersectorielles ouvrent encore d'autres perspectives. L'élargissement des responsabilités des membres de l'encadrement exige que des opportunités de développement continu soient inscrites dans le déroulement de leur carrière.

L'urgence de cette exigence a été reconnue par Sound Sense (2003) dans son programme de développement professionnel et de recherche, *Towards a Youth Music Makers' Network* (Vers un réseau pour l'encadrement des pratiques musicales des jeunes). Un des résultats majeurs de cette recherche a été de reconnaître le besoin de renforcer la collaboration entre les secteurs formels et informels (c'est-à-dire non-formels).

Pourtant, bien que ce besoin de formation continue pour les artistes soit maintenant plus généralement admis, il reste un long chemin à parcourir avant que les organisations artistiques et les institutions artistiques d'enseignement supérieur ne mettent en route des programmes de formation qui seraient capables d'avoir un effet substantiel sur la qualité des pratiques artistiques professionnelles dans l'éducation et la communauté au sens large.

Un modèle de formation professionnelle basé sur la pratique

Tout le monde est d'accord pour penser que le problème majeur posé par le développement croissant des pratiques musicales non-formelles est de trouver un nombre suffisant de musiciens de très bonne qualité pour répondre à la demande et l'encadrer. En rappelant le cadre de *Connect* au début de ce rapport, nous avons cité l'exemple du développement professionnel conçu pour les apprentis travaillant dans le programme *Connect*. Des projets similaires ont été élaborés ailleurs (par exemple au Sage, Gateshead). Leur approche philosophique constitue une mise en cause radicale des conventions adoptées dans presque tous les programmes de formation et de développement professionnel dans les secteurs formels - y compris les conservatoires, la formation initiale des enseignants et la formation professionnelle permanente. Des agences travaillant dans ces secteurs commencent à reconnaître la nécessité de développer des compétences nouvelles, mais la plupart d'entre elles seront obligées de regarder vers l'extérieur pour trouver leur *input* nécessaire à une transformation des programmes de formation.

Le modèle présenté ici ne prétend pas se poser comme une solution unique, mais il existe des principes déterminants, liés à cette approche particulière du développement professionnel de l'encadrement musical, qui devraient être adoptés comme base de la formation à la fois dans les secteurs formels et non-formels. On peut les résumer de la façon suivante :

- une attention au développement artistique personnel et professionnel ;
- l'accent mis sur la création, la pratique et l'interprétation de la musique, dans différents contextes éducationnels et communautaires ;
- un engagement à développer des compétences génériques, artistiques et tacites en vue de l'encadrement des pratiques ;
- accepter l'auto-évaluation et la réflexion critique comme outils pour améliorer les pratiques artistiques éducatives ;
- admettre l'importance centrale des pratiques transversales - par exemple entre les arts, entre les cultures, entre les secteurs, entre les contextes formels et non-formels ;
- la nécessité d'établir des dialogues réfléchis à travers des séminaires et des cercles d'études, entre les leaders musicaux, enseignants, collègues de travail, étudiants et apprentis ;
- s'engager progressivement dans une perspective de recherche vis-à-vis des pratiques artistiques de collaboration et du développement professionnel.

Les éléments indiqués ici constituent à mon avis ce qui doit être au centre du développement professionnel des musiciens appelés à encadrer des pratiques artistiques. J'estime que ce socle détermine de façon critique tout ce qui va advenir, tout ce qui advient déjà dans la profession.

De nouveaux programmes de formation pourraient comporter les éléments suivants :

Développement de compétences

- Voix, corps et percussion ;
- Improvisation ;
- Travail d'ensemble : composition en groupe, pratique créative ;
- Aptitudes à communiquer et à jouer en public ;
- Compétences liées à l'encadrement des pratiques : introduction aux compétences nécessaires à l'animation des ateliers, y compris la coordination d'un projet et des compétences administratives ;

Réalisations pratiques

On exigerait des étudiants en formation de planifier et de mener les activités suivantes, supervisées soit par leurs pairs, soit par des formateurs plus expérimentés et plus âgés :

- Ateliers ;
- Prestations informelles ;
- Séminaires ou « chirurgie » auto-administrée ;
- Planification de projet ou élaboration de curriculum ;
- Répétitions ;
- Présentations publiques.

Dans un programme basé sur la rencontre avec des mentors, on pourrait demander aux étudiants en formation d'identifier les domaines et les compétences qu'ils souhaiteraient ou auraient besoin de développer, comme dans le cadre d'auto-évaluation mentionné dans la section précédente.

Il faut espérer que ces principes et ces processus puissent servir de « mémorandum » (*check-list*) pour tous ceux qui cherchent à renouveler leurs approches du développement professionnel, dans le but de rendre moins formel (*informalising*) l'apprentissage de la musique.

Élargir les possibilités de développer la formation des enseignants

Ce n'est pas ici qu'il convient de discuter de la formation professionnelle initiale des professeurs de musique, mais tous les principes énumérés ci-dessus pourraient s'appliquer aussi bien à la formation continue des professeurs d'instrument et des enseignants travaillant avec une classe d'élèves. Leur mise en œuvre renforcerait les liens entre les

secteurs non-formels et formels de l'éducation musicale, et donnerait une plus grande cohérence entre les méthodes de travail de l'encadrement des pratiques, de l'enseignement devant des classes et de l'enseignement instrumental. Ainsi, tous les éléments du **non-formel**, qui constituent la colonne vertébrale de ce Rapport, entreraient en interaction avec le **formel**.

En Angleterre, un des pires aspects de l'éducation musicale est l'instruction instrumentale dans les écoles et en dehors des écoles. Bien sûr, il y a aussi du bon travail de fait, mais en général l'instruction instrumentale manque totalement d'imagination. Quand j'observe les jeunes en train de faire de la musique avec les équipes de *Connect*, mélangeant les amateurs et les professionnels, avec des niveaux d'expérience musicale multiples, cela me donne envie de prendre des enseignants d'instrument et de les mettre dans un ensemble avec d'autres jeunes, avec des étudiants et des animateurs d'ateliers pour qu'ils fassent, qu'ils créent, façonnent et jouent de la musique ensemble. Je ne veux pas qu'ils aillent suivre encore un cours pour écouter quelqu'un leur parler de ceci ou de cela et écrire au tableau - ce sont des procédés mortifères. Il faut les inspirer, leur inculquer de l'énergie, de l'énergie créative, ce qu'ils ont souvent perdu, car l'enseignement est un métier d'enfer. L'énergie créative est générée par le faire et non pas par le discours sur la musique. Sans doute, ayant fait de la musique, on peut y réfléchir, on peut l'analyser, mais il ne faut pas la tuer. Je pense que quelques-uns de ces enseignants auraient beaucoup à apprendre de ces jeunes gens. J'ai été étonné moi-même, je suis probablement assez ignare, mais beaucoup de ces jeunes <u>écoutent</u> énormément de musique, ils sont bien mieux informés que beaucoup d'enseignants. Dans bien des cas, l'apprentissage peut se faire des deux côtés, c'est une pensée qui fait rêver.

Un premier progrès serait que les groupes appropriés du secteur de la formation commencent à travailler avec les *Music Services*, *Youth Music*, *Action Zones* et avec des organisations musicales dans la communauté. Des partenariats de ce genre existent déjà bien sûr, mais trop souvent il s'agit d'un projet à court terme, motivé par des raisons d'obtention de subventions. Le défi est de rapprocher des partenaires potentiels et de les inciter à concevoir des programmes créatifs à long terme s'engageant à nourrir le développement artistique, personnel et professionnel des *leaders* musicaux, des enseignants travaillant avec des classes et des professeurs d'instrument. En créant les conditions qui leur permettraient de travailler ensemble, dans un laboratoire artistique, l'accent serait mis sur leur développement et ne serait plus limité aux seules demandes de la pédagogie et du curriculum formel. Un intérêt centré sur le développement artistique et personnel pourra engendrer une énergie créatrice qui à son tour nourrira leurs pratiques pédagogiques et artistiques.

Mon dernier souhait serait que les jeunes soient incorporés dans le processus du développement des artistes professionnels, ce qui ouvrirait la porte à un travail interdisci-

plinaire, inter-arts, avec la danse, le théâtre, tant de possibilités à explorer, car c'est cela une culture vivante.

Je suis convaincu que les enseignants dans les classes et les professeurs d'instrument tireraient grand profit d'une telle participation dans les pratiques musicales basées sur la coopération avec des *leaders* musicaux expérimentés et des jeunes. À la longue, des formes coopératives de développement professionnel, qui sont enracinées dans des actions s'inscrivant dans un contexte local, pourraient avoir un impact considérable sur la qualité de l'éducation à la fois formelle et non-formelle.

Traduction de Nancy François (février-avril 2005)

Bibliographie

ANIMARTS (2003) *The Art of the Animateur* (www.animarts.org.uk)

CONNECT (2004a) *Compare and Contrast : sharing kinowledge within collaborative framework* (Londres, Guildhall School of Music & Drama)

CONNECT (2004b) *Providing new music-mqking opportunities for young musicians in Newham and Lewisham* (Londres, Guildhall School of Music & Drama)

GREGORY S (2004) *Quality and Effectiveness in Creative Music Workshop Practice: an evaluation of language, meaning and collaborative process* (non publié, Thèse M Phil, Royal College of Art, Londres)

POLANYI M. (1966) *The Tacit Dimension* (New York, Doubleday & Co)

RENSHAW P. (2005) Connecting Conversations: the changing voice of the artist, in M. MILES (Ed) *New Practices: New Pedagogies* (Londres, Routledge, Taylor & Francis Group)

SOUND SENSE (2003) *Towards a Youth Music Makers' Network: the continuing professional development of musicians and managers working on music education projects with children and young people* (www.soundsense.org)

YOUTH MUSIC (2002) *Creating a Land with Music. The work, education and training of professional musicians in the 21st century* (www.youthmusic.org.uk)